

Université de Montréal

**Appropriation d'une ressource didactique permettant le développement de la pensée
historienne par un enseignant au secondaire**

Par Frédéric Yelle

Didactique de l'histoire, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maîtrise en didactique
option univers social

15 août 2016

© Frédéric Yelle, 2016

Résumé

Ce mémoire est une étude de cas qui porte sur l'utilisation par un enseignant d'une ressource didactique (*Reading Like a Historian*). Cette ressource propose des activités permettant le développement de la pensée historique chez les élèves du secondaire, un objectif au cœur de la recherche en didactique de l'histoire et des programmes d'histoire des dernières années.

Pour documenter cette utilisation, nous avons sélectionné un enseignant qui a adapté l'une des activités issues de RLH et avons observé les cours qui en ont découlé (n=3). Nous avons aussi mené une entrevue avec notre participant afin d'avoir une meilleure compréhension de ce processus d'adaptation et de transformation de l'activité.

Nos principaux résultats indiquent que le déroulement de l'activité est fortement contrôlé par le discours de l'enseignant et que le temps d'activité des élèves est limité. Nous avons aussi relevé que le participant éprouve des difficultés à identifier les savoirs préalables essentiels à l'activité et que celui-ci a des doutes quant à la capacité de ses élèves à mobiliser les heuristiques liées à la mobilisation de la pensée historique.

Il apparaît que la ressource, la posture et les objectifs initiaux sont manifestement orientés vers le développement de la pensée historique, mais que l'activité observée est faiblement problématisée et qu'elle laisse peu de place au travail de l'élève. Le manque d'accompagnement, de temps et de formation semble être des pistes à explorer pour remédier à cette situation.

MOTS-CLÉS : pensée historique ; intervention éducative ; adaptation ; ressources ; heuristiques ; pratiques enseignantes ; secondaire ; histoire

Abstract

This thesis is a case study that examines the use by a secondary school teacher of the didactic resource entitled, *Reading Like a Historian* (RLH). This resource offers activities that encourage the development of historical thinking skills among secondary school students, which is a goal that has become central in recent years in the teaching of history and in history programmes' curricula. To analyze this resource's use, we selected an instructor who adapted one of the activities suggested in RLH, and observed the classroom periods that stemmed from this application (n=3), as well as conducted an interview with the participating instructor in order to have a deeper understanding of the process of appropriation and transformation of the didactic activity. Our primary results indicate that the unfolding of the activity was strongly controlled by the teacher's discourse, and that the time left for the students' activity was limited. Our study also revealed that the participating instructor demonstrated difficulty in identifying the prerequisite knowledge for this sequence, and had doubts with respect to his students' capacity to mobilize the heuristic skills related to the use of historical thinking. While the resource, the position and the objectives of our participant were clearly oriented toward fostering the development of historical thinking skills of his students, the activity observed was weakly problematized and left little room for students to practice their historical thinking skills. Thus we concluded that the lack of coaching, time, and training seem to be the avenues to explore in order to remedy this situation.

KEYWORDS: historical thinking ; teaching practice ; adaptation ; resource ; heuristic ; secondary school education ; history

Table des matières

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	II
TABLE DES MATIÈRES.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	VIII
REMERCIEMENTS.....	IX
INTRODUCTION.....	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1. LES OBJECTIFS DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	2
1.2. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	3
1.3. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE DISPONIBLE	5
1.4. PROBLÈME ET OBJECTIF DE RECHERCHE	7
2. CADRE CONCEPTUEL.....	9
2.1. LES FINALITÉS DE L'HISTOIRE SCOLAIRE	9
2.1.1. <i>Finalité éducative et finalités de l'histoire scolaire</i>	9
2.1.2. <i>Quelles finalités selon le Programme de formation de l'école québécoise?</i>	12
2.2. LA PENSÉE HISTORIENNE : CLÉ DE VOUTE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE?	15
2.2.1. <i>Qu'est-ce que l'histoire?</i>	16
2.2.2. <i>Qu'est-ce que penser comme un historien?</i>	18
2.2.3. <i>Faire face à des problèmes en histoire</i>	36
2.3. LES SAVOIRS PÉDAGOGICODIDACTIQUES DES ENSEIGNANTS.....	43
2.3.1. <i>Les domaines de savoirs des enseignants</i>	43
2.3.2. <i>Intervention éducative et croyances enseignantes</i>	46
2.3.3. <i>L'appropriation et les usages de matériel didactique</i>	50
2.4. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES.....	53
3. MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1. DES DONNÉES QUALITATIVES	55

3.2.	LA SÉLECTION DU CAS.....	55
3.2.1.	<i>Le questionnaire BLTHQ comme outil d'échantillonnage</i>	<i>56</i>
3.3.	LE CHOIX DE LA RESSOURCE	57
3.4.	LA COLLECTE DES DONNÉES	58
3.4.1.	<i>L'observation en classe.....</i>	<i>58</i>
3.4.2.	<i>L'entretien d'explicitation.....</i>	<i>59</i>
3.5.	LES INDICATEURS POUR LE CODAGE	60
3.5.1.	<i>Les indicateurs pour l'observation en classe</i>	<i>60</i>
3.5.2.	<i>Le codage semi-émergent des entretiens</i>	<i>63</i>
3.6.	LES PROCÉDURES DE CODAGE ET VALIDATION	65
3.7.	LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE.....	66
3.8.	SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	67
4.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	69
4.1.	DESCRIPTION DU CAS.....	69
4.2.	DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT (L'ACTIVITÉ CHOISIE).....	73
4.3.	DESCRIPTION DE L'OBSERVATION EN CLASSE	74
4.4.	DESCRIPTION DES RÉSULTATS ISSUS DE L'ENTREVUE	79
4.4.1.	<i>Présence de savoirs didactiques disciplinaires (SDD).....</i>	<i>80</i>
4.4.2.	<i>Présence de savoirs pédagogiques généraux (SPG).....</i>	<i>83</i>
4.4.3.	<i>Présence de savoirs liés à la connaissance du contexte spécifique (CCS).....</i>	<i>85</i>
4.4.4.	<i>Présence de savoirs liés à la connaissance de la discipline enseignée (CDE)</i>	<i>85</i>
4.4.5.	<i>Présence de savoirs liés à la connaissance du contexte général (CCG)</i>	<i>86</i>
4.4.6.	<i>Synthèse des résultats.....</i>	<i>86</i>
5.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	88
5.1.	LA PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ PAR L'ENSEIGNANT ET LA PRÉPARATION DES ÉLÈVES	88
5.2.	L'ACTIVITÉ TELLE QU'OBSERVÉE EN CLASSE.....	91
5.2.1.	<i>L'importance accordée à la place de l'enseignant</i>	<i>91</i>
5.2.2.	<i>La faible présence de la problématisation.....</i>	<i>94</i>
5.3.	LE RETOUR SUR L'ACTIVITÉ.....	95
5.4.	LES PILIERS DU JUGEMENT PROFESSIONNEL DANS L'ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ	98
CONCLUSION.....		101

BIBLIOGRAPHIE	104
----------------------------	------------

ANNEXES	VIII
----------------------	-------------

ANNEXE 1 – CROYANCES RELATIVES À L’ENSEIGNEMENT ET L’APPRENTISSAGE DE L’HISTOIRE.....	VIII
ANNEXE 2 – GRILLE D’OBSERVATION	XIV
ANNEXE 3 – SCHÉMA D’ENTREVUE (QUESTIONS PRINCIPALES).....	XV
ANNEXE 4 – GRILLE DE CODES POUR L’ANALYSE DE L’ENTREVUE	XVII
ANNEXE 5 – SYNOPSIS DES LEÇONS OBSERVÉES.....	XIX
ANNEXE 6 – PLAN DE COURS SUGGÉRÉ PAR RLH	XXVIII
ANNEXE 7 – DOCUMENT DE L’ÉLÈVE SUGGÉRÉ PAR RLH ET UTILISÉ PAR L’ENSEIGNANT	XXXIV

Liste des tableaux

<i>Tableau I – Les idées des élèves à propos de la nature de la connaissance historique</i>	23
<i>Tableau II – Synthèse des différentes composantes des modèles de pensée historique</i>	33
<i>Tableau III – Synthèse des barrières rencontrées par les élèves</i>	39
<i>Tableau IV – Livre de codes</i>	62
<i>Tableau V – Grille provisoire pour coder l’entrevue</i>	64
<i>Tableau VI – Répartition des énoncés selon la posture épistémique à laquelle ils peuvent être associés</i>	70
<i>Tableau VII – Fréquence de code selon le matériel codé</i>	75

Liste des figures

<i>Figure 1 – Domaine de savoirs enseignants selon Carlsen (1999)</i>	45
<i>Figure 2 – Système des informations satellites de l'action vécue</i>	60
<i>Figure 3 – Démarche de recherche</i>	68
<i>Figure 4 – regroupement des cooccurrences de l'observation</i>	77
<i>Figure 5 – Regroupement des cooccurrences dans le plan de cours RLH</i>	77
<i>Figure 6 – Occurrences des codes exprimées en pourcentage</i>	80
<i>Figure 7 – regroupement des cooccurrences</i>	82

Liste des sigles et abréviations

BLTHQ :	Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire
CD :	Compétence disciplinaire
MEES :	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
MIE :	Mode d'intervention éducative
PFEQ :	Programme de formation
RLH :	Reading Like a Historian

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a été un défi très formateur. Je n'aurais pu réussir sans le support financier et moral de ma famille, principalement mon père, Sylvain Yelle et ma mère, Louise Coulombe, pour qui l'éducation est un investissement personnel et social. C'est leur amour et les valeurs qu'ils m'ont inculquées qui sont à la base de cet accomplissement.

La réussite de cette entreprise n'aurait pas non plus été possible sans la compréhension et les encouragements de ma fiancée, Marika Parent, qui a non seulement toujours cru en ma capacité à mener à terme ce projet, mais qui a aussi fait preuve de patience et d'amour dans les moments plus difficiles où travail et étude prenaient presque tout mon temps.

Merci aussi à Alexandre Joly-Lavoie qui a été de tous les combats au cours de nos études supérieures. Il a été d'une amitié précieuse ainsi que d'une aide essentielle à plusieurs étapes de ce projet.

Je ne peux pas non plus passer sous silence l'immense reconnaissance que j'ai envers mon directeur de maîtrise, M. Marc-André Éthier. Sans ses innombrables relectures, ses précieux conseils, ses annotations minutieuses, sa patience et sa confiance, ce travail ne serait pas le même. Je lui serai toujours reconnaissant et j'ai beaucoup d'admiration pour sa passion, son empathie ainsi que son dévouement.

Introduction

Dans un article du *Chronicle of Higher Education*, Dubcovsky (2014) raconte comment son choix d'étudier l'histoire à l'université devint rapidement l'objet de diverses inquiétudes. Au contraire de ses aspirations précédentes – se vouer à la catégorie de sciences plus noble à laquelle appartient la chimie –, son nouveau choix, l'histoire, a généralement suscité des questions témoignant des conceptions populaires qu'ont les gens au sujet de cette discipline : *à quoi bon l'histoire? Que faire avec un diplôme en histoire? Quelle est la valeur d'étudier l'histoire?* La réplique de Dubcovsky à ces questions est intéressante. Non seulement, souligne-t-elle, est-elle devenue sensible à l'idée que ce que nous considérons comme des faits indiscutables sont des construits historiques, mais, en plus, comme historienne, elle maîtrise des compétences avancées en lecture, en écriture, en analyse et en recherche qui agissent à titre d'outils autant dans son domaine d'étude que dans son quotidien. Au final, en abordant la question du rôle que peut jouer l'histoire dans la formation générale d'un individu, Dubcovsky souligne l'importance de l'aspect procédural et des compétences de l'historien comme outils intellectuels, un rôle ambitieux que Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) confère d'ailleurs à cette discipline.

1. Problématique

1.1. Les objectifs du programme d'Histoire et Éducation à la citoyenneté

Pour certains, les objectifs du PFÉQ à l'endroit de l'histoire sont irréalistes ou inadaptés. À l'automne 2013, les effets de cette perception se sont manifestés lorsque le Gouvernement du Québec a annoncé la tenue d'une consultation en vue de réviser le programme d'histoire nationale au secondaire. Le document de consultation dénonçait notamment l'éducation à la citoyenneté comme étant directive et impropre à l'histoire, mais aussi, plus globalement, remettait en question la place occupée par l'apprentissage de compétences historiennes (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2013). Malgré des nuances importantes, deux positions se dégagent clairement des débats sur le programme d'histoire dont cette consultation était la manifestation. D'un côté, des tenants d'une approche disciplinaire centrée sur l'enquête historique (Boutonnet, 2013a; Boutonnet, Cardin et Éthier, 2013; Éthier, 2010, 2013; Yelle, Joly-Lavoie et Poyet, 2013) et, de l'autre, ceux d'une approche axée sur la transmission d'un récit porteur d'une mémoire collective (Bédard, 2014; Lavallée, 2012, 2013). Derrière cette opposition, on perçoit un conflit entre deux visions épistémologiques de l'histoire, ainsi que deux visions de son enseignement-apprentissage, lesquelles ont polarisé ces acteurs dans les médias depuis l'annonce, en 2006, du lancement du programme actuel (Boutonnet et coll., 2013).

Bien que les tenants d'une approche privilégiant le récit historique à sa méthode en disent autrement – notamment Baillargeon (2013) qui pourfend le (socio)constructivisme, ainsi que, plus largement, la recherche en éducation –, des travaux crédibles aux méthodes robustes illustrent qu'il est possible de développer un mode de pensée historique chez les élèves du primaire et du secondaire (Ashby, Lee et Shemilt, 2005; Bain, 2005; Cooper et Capita, 2003; De La Paz, 2005; De La Paz et coll., 2014; De La Paz et Felton, 2010; Lee, 2005; Monte-Sano, 2011; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014; Nokes, Dole et Hacker, 2007; Pontecorvo et Girardet, 1993; Reisman, 2012).

Aux États-Unis, les curriculums *lire comme un historien* [traduction libre] (Wineburg et coll., 2011) et *littéracie disciplinaire en histoire des États-Unis* [traduction libre] (Monte-Sano et

coll., 2014) ont été testés selon des protocoles quasi-expérimentaux et ont démontré des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves tant pour ce qui est des opérations cognitives de haut niveau que de la rétention des savoirs déclaratifs.

Au Québec, un ouvrage récemment publié (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014) ancre les fondements théoriques d'un enseignement de l'histoire axé sur le développement de la pensée historienne dans des récits de pratiques d'enseignants du secondaire et du primaire. Il existe donc des démarches, des activités et des ressources qui permettent le développement d'habiletés cognitives de haut niveau, mais, visiblement, ces preuves ne suffisent pas pour clore le débat. Comme le souligne Demers (2012) :

[...] l'histoire peut servir d'arme dans les conflits politiques, les divergences qui animent les débats sur son enseignement sont essentiellement idéologiques et, par extension, épistémologiques, c'est-à-dire que le rapport au savoir défendu par les uns et les autres découle directement de leur conception axiologique des finalités (politiques) de l'enseignement de l'histoire (p. 18).

Pour notre part, les objectifs de l'enseignement de l'histoire semblent adaptés au PFÉQ lorsqu'ils prônent le développement d'outils intellectuels permettant de mieux interpréter les réalités sociales qui nous entourent. De plus, nous considérons cette ambition réaliste, puisqu'elle est supportée par les résultats récents de la recherche montrant son efficacité. Il n'en demeure pas moins qu'il existe un écart entre ces finalités et l'enseignement de l'histoire en classe.

1.2. Les pratiques enseignantes

Les changements de curriculums s'accompagnent trop rarement d'initiatives pour supporter la formation initiale et continue. Au Québec, le programme gouvernemental « Chantier 7 » permet à une poignée de chercheurs universitaires d'être financée jusqu'à hauteur de 50 000\$ par année pour mener des projets de développement professionnel en collaboration avec les écoles. D'autres lieux de développement professionnel, comme les congrès d'enseignants, sont privilégiés pour réfléchir sur les pratiques éducatives (Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire, Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social, Société des professeurs d'histoire du Québec, etc.). Ces associations

proposent chaque année, lors d'un congrès d'une durée de deux à trois jours, des ateliers et des chantiers ciblant entre autres l'intervention éducative et les problématiques liées à l'enseignement-apprentissage. Néanmoins, Martineau (1997) souligne que ces initiatives sont insuffisantes et qu'il y a un manque à gagner important au niveau de la formation continue et, plus particulièrement, du rôle et de la place des conseillers pédagogiques¹.

Conséquemment, plusieurs recherches en éducation concluent que les pratiques enseignantes ont peu changé (Boutonnet, 2013; Demers, 2012; Karwera, 2012; Martineau, 1999; Moisan, 2010; Van Hover et Yeager, 2007; Zanazanian, 2009), malgré les transformations des programmes d'études et l'avancement de l'état des connaissances de la recherche en éducation. En général, ces pratiques sont axées sur une transmission des savoirs centrée sur l'enseignant comme pourvoyeur de connaissances et elles traduisent des postures épistémiques, ainsi que des représentations des concepts propres à la discipline historique, qui ignorent les référents que devraient être l'histoire, les programmes et les résultats de la recherche en sciences de l'éducation.

Selon Bouhon (2012) et Karwera (2012), les enseignants du secondaire adhèrent à des modèles didactiques inappropriés aux programmes scolaires actuels, soit ceux de « l'exposé-récit » et du « discours-découverte ». Cette adhésion à ces modèles se fait au détriment d'une démarche « d'apprentissage-recherche », plus adaptée aux finalités de l'histoire scolaire que nous avons brièvement définies et sur lesquelles nous reviendrons dans le cadre conceptuel. Ajoutons à cela que les pratiques traditionnelles, qui semblent être les plus répandues au Québec (Boutonnet, 2013b; Demers, 2011; R. Martineau, 1997), accordent en général une place importante à l'exposé magistral, ce qui ne favorise pas la pratique, par les élèves, de la méthode historique, un élément important pour le développement de certaines habiletés cognitives de haut niveau (analyser, critiquer, lire en profondeur, synthétiser, etc.) associées à la pensée historienne (Boutonnet, 2013b).

¹ Les conseillers pédagogiques sont des professionnels chargés de soutenir les enseignants dans les volets pédagogiques et didactiques en offrant support quotidien pour la planification et l'évaluation en plus d'assurer le développement professionnel.

Il est intéressant de noter que ces recherches (Bouhon, 2012 ; Boutonnet, 2013b ; Karwera, 2012) ont relevé un écart notable entre ce que les enseignants déclarent être important dans leur planification (l'idéal) et ce qui l'est en contexte d'enseignement (le réel). La question de savoir si ces résultats sont principalement le fruit d'une lacune méthodologique, du manque de ressources des enseignants (matériel didactique inadapté, manque de temps, formation insuffisante) (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2009, 2013b; Charland, 2003; Demers, 2011; Éthier, 2006; R. Martineau, 1997; Tardif, 2013) ou d'une détermination par les conceptions (Karwera, 2011; Moisan, 2010; Zanazanian, 2009), l'épistémologie (Demers, 2011; Moisan, 2010) ou encore le contexte institutionnel (Karwera, 2012) demeure encore entière. Dans sa thèse, Boutonnet (2013, p. 136) rapporte les propos suivants d'une enseignante : « [Marthe] ajoute aussi que le manuel n'est pas la meilleure ressource didactique et est surprise que personne n'ait encore publié de livre rassemblant des sources premières utiles pour le cours, ce qui faciliterait la tâche de l'enseignant, qui ne peut pas tout lire et n'a pas toujours le temps pour le faire ». Ces propos vont au cœur de notre problématique qui cherche à déterminer la relation qui existe entre l'enseignant et les ressources didactiques mises à sa disposition.

L'exploration de pistes de réflexion peut être amorcée lorsque l'on regarde le succès que connaît le curriculum *lire comme un historien* chez les enseignants qui participent aux recherches portant sur l'utilisation de l'approche que Wineburg (Wineburg, 1991a, 1991b, 2001) a développée. Deux éléments semblent expliquer ce succès: les fondements empiriques de ce curriculum et les moyens concrets – comme l'apport de matériel didactique *clé en main* et l'accompagnement par des experts – pour franchir les obstacles que sont le manque de temps et de ressources des enseignants et, ainsi, favoriser le changement des pratiques (De La Paz et coll., 2014; Monte-Sano et coll., 2014; Reisman, 2011).

1.3. Le matériel didactique disponible

On connaît mal l'impact qu'ont les ressources didactiques sur la pratique enseignante au quotidien. Hormis les travaux de Lebrun (2006) et Boutonnet (2013b), on traite peu de l'usage effectif de ces ressources en classe d'histoire. Si les enseignantes (ou enseignants) du primaire qui utilisent les manuels scolaires se fient davantage aux propositions didactiques des ensembles homologués (J. Lebrun, 2006; Lefrançois, Éthier, Demers et Fink, 2014), les

pratiques des enseignants du secondaire ne semblent pas être déterminées par ceux-ci (Boutonnet, 2013b). De plus, la recherche actuelle ne permet pas de savoir dans quelle mesure les ressources didactiques modifient ou sont modifiées par l'intervention éducative. Dans tous les cas, les chercheurs qui ont étudié les ressources didactiques approuvées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (maintenant le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou MEESR) arrivent en général à la conclusion que ceux-ci sont inadaptés à l'atteinte des objectifs du PFÉQ, soit la formation de citoyens critiques par l'entremise du développement d'un mode de pensée historienne (Boutonnet, 2009; Éthier, 2006; Laville, 1984; Lebrun, 2014; Lévesque, 2011).

Par ailleurs, considérant les contraintes (temps, formation, ressources, etc.) avec lesquelles les enseignants doivent évoluer, des recherches ont indiqué que fournir aux enseignants le matériel nécessaire à l'enseignement contribue à soutenir un changement de pratique conséquent avec ce que proposent lesdites activités (Reisman, 2011; Rowan et Miller, 2007). Ce type de ressources est présent en abondance (en particulier sous la forme d'activités *clé en main*) et contient des situations d'apprentissage variées. Certes, elles sont d'une qualité inégale et répondent à des finalités variables, mais certaines ont été développées dans le cadre de recherches-développements, quasi expérimentales ou empiriques (Reisman, 2011; Wineburg et coll., 2011), alors que d'autres ont été élaborées par des experts (par exemple : Éthier, Lefrançois et Demers, 2014; Éthier et Lefrançois, 2012; Jadouille, Bouhon et Nys, 2004; Jadouille et Georges, 2014; Lévesque, 2013; Lesh, 2011; Mandell et Malone, 2007; Seixas et Morton, 2013), ce qui leur confère crédibilité et assises théoriques, voire pratiques, dans certains cas.

Ce qui nous intéresse n'est pas la valeur comparative de ces ressources, mais plutôt la façon dont les enseignants les utilisent. Les seules recherches dont nous disposons au Québec n'étudient que les contenus des ressources homologuées par le MEESR et peu d'éléments nous permettent de comprendre comment est employée une ressource didactique proposant des activités centrées sur le développement de la pensée historienne. De tels travaux permettraient d'avoir une meilleure idée de la dynamique entre les ressources externes d'un enseignant (la ressource didactique) et ses ressources internes (son savoir professionnel).

1.4.Problème et objectif de recherche

Afin de clarifier le problème général mis de l'avant, voyons comment s'articulent les trois axes que nous avons abordés, soit les finalités de l'histoire scolaire, les pratiques enseignantes, ainsi que le matériel didactique.

Malgré un débat persistant sur les finalités de l'histoire scolaire et les moyens de les atteindre, le programme d'histoire stipule que la classe demeure un lieu où l'élève doit apprendre à se représenter le monde dans lequel il vit à l'aide d'un outillage conceptuel. Cela implique donc l'apprentissage de concepts historiques et, par conséquent, le développement d'un mode de pensée historienne. Il est possible d'atteindre ces objectifs, selon la recherche récente en didactique de l'histoire (Ashby *et al.*, 2005; Bain, 2005; Cooper et Capita, 2003; De La Paz, 2005; De La Paz *et al.*, 2014; De La Paz et Felton, 2010; Lee, 2005; Monte-Sano, 2011; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Monte-Sano *et al.*, 2014; Nokes *et al.*, 2007; Pontecorvo et Girardet, 1993; Reisman, 2011).

Néanmoins, les pratiques enseignantes demeurent majoritairement centrées sur l'exposé magistral ainsi que sur l'organisation des contenus par le maître. Cette façon de faire ne permet pas aux élèves de développer un mode de pensée historienne, car l'émission d'une information porteuse de connaissances déclaratives limite l'exercice, par les élèves, des dimensions procédurales de l'histoire nécessaires à une compréhension riche des réalités sociales (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2013b; Demers, 2011; R. Martineau, 1997). Plusieurs facteurs entrent en compte, dont les croyances épistémiques des enseignants (Demers, 2012), leur représentation de la discipline, de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant (Lenoir, 2006; Moisan, 2010; Van Hover et Yeager, 2007; Zanazanian, 2009), les traditions didactiques auxquels ils adhèrent (Bouhon, 2012), ainsi que les contraintes du milieu, comme le manque de ressources matérielles — comme les documents historiques — de temps (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2013b; Charland, 2003; Demers, 2011; Martineau, 1999; Tardif, 2013) et de formation (Lenoir, 2006; Martineau, 1997).

En plus de l'étude des pratiques, le matériel didactique mis à la disposition des enseignants revêt une importance particulière parce qu'il peut contribuer à supporter l'actualisation de pratiques potentielles (Reisman, 2011; Rowan et Miller, 2007). Les recherches récentes

menées au Québec incitent à croire que les ensembles didactiques homologués par le MEES ne proposent pas une démarche cohérente avec les objectifs fixés (Bouttonnet, 2009; Éthier, 2006; Lebrun, 2014; Lévesque, 2011) et que leur usage a un impact variable sur l'enseignement (Bouttonnet, 2013b; J. Lebrun, 2006)². Le matériel non homologué quant à lui n'a pas fait l'objet de recherches empiriques ou expérimentales au Québec.

Nous proposons donc d'adopter un nouvel angle et de documenter comment un enseignant du secondaire utilise du matériel didactique permettant le développement des habiletés cognitives de haut niveau associées à la pensée historienne chez les élèves.

² Des experts internes et externes font un rapport au Bureau d'approbation du matériel didactique du ministère. Sur cette base, le ministère homologue ou non les ensembles didactiques (manuel de l'élève et guide du maître), selon qu'il soit ou non conforme à certaines normes (respect du système métrique, absence de racisme, adéquation au programme, etc.). Dans le but de s'assurer que tous les élèves de la province auront accès à du matériel didactique pertinent, le ministère rembourse aux écoles le coût des ensembles didactiques, s'ils sont homologués et si elles les achètent au moment de la parution d'un nouveau programme.

2. Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel met en relief quatre thèmes (ou concepts) généraux qui guideront notre recherche : (1) les finalités de l'histoire scolaire, (2) le développement de la pensée historique et (3) les savoirs enseignants ainsi que (4) leur usage du matériel didactique. Les deux premiers concepts développés sont essentiels pour délimiter les paramètres d'une activité clé en main cohérente avec les finalités du programme telles que nous les interprétons. Ils jettent aussi les bases théoriques nécessaires pour comprendre le regard que nous porterons sur l'appropriation et la transformation de la ressource par les enseignants. Finalement, le troisième concept général sert de concept organisateur puisqu'il permet de comprendre la dynamique entre les différents savoirs des enseignants.

2.1. Les finalités de l'histoire scolaire

Le rôle et la place qu'occupe l'histoire scolaire dans notre société dépendent grandement de notre conception des finalités éducatives qui y sont rattachées. Pour cette raison, il nous apparaît essentiel de situer notre recherche par rapport au concept de finalité de l'histoire scolaire, car cette définition situera notre vision d'une intervention didactique adaptée.

2.1.1. Finalité éducative et finalités de l'histoire scolaire

Pour Meirieu (2007), les fondements de la pédagogie nous apprennent que l'acte d'enseigner se situe entre le principe de liberté – l'apprentissage ne se décrète pas, l'élève doit s'y engager – et celui d'éducabilité – tout le monde peut apprendre et personne ne peut déterminer pour quelqu'un d'autre l'impossibilité d'un apprentissage donné. C'est une conception de l'apprentissage que l'on retrouve aussi chez Reboul (1984). Celui-ci insiste sur l'importance du caractère réaliste, mais *non inéluctable* d'une visée éducative. Il s'agit d'un équilibre fragile entre le fatalisme – je ne peux rien faire si l'apprenant ne s'engage pas – et le dressage – l'élève peut et doit apprendre ce qui est déterminé comme essentiel en effectuant une tâche donnée d'une manière déterminée.

Afin de situer le contexte éducatif québécois, il apparaît important de nous pencher sur les différentes fins que permettent d'atteindre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Tant

les auteurs des programmes que ceux des écrits scientifiques s'entendent pour définir trois types de finalités propres à l'enseignement de l'histoire.

Finalités sociales, patrimoniales, culturelles et civiques – La fonction la plus traditionnellement associée à l'histoire scolaire est certainement celle qui consiste à s'approprier un héritage culturel ou, en d'autres mots, une forme d'identité collective (Audigier, 1995; Lebrun, Araujo-Oliveira et Lenoir, 2010; Martineau, 2010). Éthier, Lefrançois et Demers (2013) considèrent ces finalités comme ayant des fonctions de reproduction sociale et de maintien ainsi que de conformisme à l'ordre. Ceux-ci ajoutent que ces finalités peuvent aussi être associées à l'éducation civique – qu'ils définissent et rejettent – (Demers et coll., 2013). Cette éducation civique consiste à forger ou à renforcer l'appartenance identitaire à une culture afin de faire des élèves de bons citoyens. Dans cette perspective, l'enseignement doit aussi permettre l'acquisition d'une culture publique commune qui confère un bagage de connaissances plus ou moins pertinents à la vie de tous les jours, mais qui permet d'avoir des repères culturels et de pouvoir, par exemple, converser autour de récits et de symboles collectifs (Martineau, 2010).

Si l'on utilise la typologie que Westheimer et Kahne (2004) ont établie en analysant les objectifs de programmes d'éducation à la citoyenneté d'écoles étatsuniennes, on constate que la poursuite de telles finalités a beaucoup en commun avec le premier type de citoyens qu'ils définissent, soit le citoyen personnellement responsable.

Ce premier type est plutôt orienté vers une activité citoyenne respectueuse de l'ordre social qui implique une certaine forme d'obéissance. Un citoyen responsable vote, recycle, donne du sang et est, par exemple, honnête et travaillant. Il connaît sommairement les institutions démocratiques, ainsi que leurs origines, mais aussi les droits et devoirs qui incombent au citoyen qu'il est (Westheimer et Kahne, 2004). À certains égards, comme lorsqu'il est question de « comprendre l'utilité d'institutions publiques » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 349), le programme de formation démontre, dans sa mission de socialisation et de formation citoyenne, des affinités avec ce type de citoyen et poursuit des finalités d'ordre patrimonial, culturel et civique (Demers et coll., 2013).

Finalités intellectuelles et critiques – Cependant, lorsque l'on se penche sur l'évolution des programmes d'histoire, on constate que, sous le coup d'événements historiques majeurs (guerres mondiales, mouvements de décolonisation, luttes pour l'égalité menées par les femmes, etc.), ces programmes sont passés progressivement, du moins sur papier, d'une fonction plus identitaire à une fonction plus critique (Éthier et Lefrançois, 2012; Gouvernement du Québec, 2006; J. Lebrun et coll., 2010; Moreau, 2012). C'est donc dire que les finalités précédemment énumérées sous la catégorie « sociales, patrimoniales, culturelles et civiques » sont aujourd'hui, en théorie, moins centrales.

Les finalités intellectuelles et critiques visent à acquérir et construire des grilles de lecture des réalités humaines grâce à la mobilisation de démarches et de méthodes propres à l'histoire (Audigier, 1995; Lebrun et coll., 2010; Martineau, 2010). À cet effet, le développement d'un mode de pensée historien semble le moyen le plus approprié, car il permet aux élèves d'apprendre à délibérer en usant d'un esprit critique outillé par l'histoire (Bonnechere, 2008; Éthier et Lefrançois, 2007; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011; R. Martineau, 2010). L'atteinte des finalités intellectuelles et critiques à laquelle l'histoire peut contribuer relève donc davantage de l'éducation citoyenne que de l'éducation civique précédemment discutée. L'éducation citoyenne fait en effet référence à la formation d'un esprit critique, libre et autonome (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014; Éthier, Lefrançois et Demers, 2012; Éthier et Lefrançois, 2009). Elle se rapproche davantage du troisième type de citoyen, selon la typologie de Westheimer et Kahne (2004) : le citoyen orienté vers la justice. Ce type de citoyen analyse et tente de comprendre d'un point de vue critique les causes profondes des injustices sociales. Il fait en général cet examen afin de trouver des moyens d'action pour agir sur ces injustices plutôt que de reproduire des comportements appris. Ce type de citoyenneté s'apparente notamment à ce qu'Éthier, Cardin et Lefrançois (2014) décrivent comme la capacité à « [...] mobiliser les outils culturels (techniques, concepts, etc.) liés à la pensée historienne[, ce qui] devrait servir aux élèves pour décider ensemble des actions à entreprendre pour défendre, exercer et étendre les libertés et droits démocratiques et les autres conquêtes sociales. » (p. 175). Ce serait notamment le cas lorsqu'on travaille sur une composante de la troisième compétence disciplinaire au deuxième cycle intitulée « débattre d'enjeux de société » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 24) ou encore sur une composante de la

deuxième compétence disciplinaire que les élèves doivent développer dès le premier cycle, nommée « relativiser son interprétation des réalités sociales » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 347).

Finalités pratiques et professionnelles – Une dernière catégorie de finalités est présente dans les écrits. Il s’agit des finalités pratiques et professionnelles qui touchent en particulier la dimension « qualification » du PFÉQ. Les savoirs scolaires trouvent en partie leur pertinence dans la vie de tous les jours, que ce soit pour lire les journaux, s’informer de façon autonome (Dalongeville, 2001), argumenter dans l’espace public ou encore pour prendre et défendre des positions sociopolitiques (Audigier, 1995; Éthier et coll., 2014; Lebrun et coll., 2010; Martineau, 2010). Cet ensemble de finalités fait référence aux deux précédentes catégories, mais met l’accent sur le potentiel de transférabilité des acquis dans le contexte de la vie de tous les jours. Elle peut aussi être associée à la nécessité d’apprendre à porter un regard critique sur sa démarche, une composante présente dans les trois compétences du programme d’histoire au Québec.

Si les deux premiers types de finalités ont été associés à différents modèles de citoyenneté, il ne faut pas conclure que ces ensembles sont mutuellement exclusifs. Par ailleurs, nous n’avons pas abordé le deuxième type de citoyen (le participatif) de Westheimer et Kahne (2004), car celui-ci partage des caractéristiques diverses avec nos ensembles de finalités (il fait preuve de plus d’initiative que celui du premier type, mais sans pour autant agir en fonction d’une réelle praxis, au sens où l’entendrait Freire [1974], comme le citoyen de troisième type). L’objectif de ces rapprochements n’est pas de souder ces catégories et de les rendre indissociables, mais plutôt de mettre en lumière les finalités éducatives telles qu’elles peuvent être comprises ou mises de l’avant dans le programme pour choisir des situations d’apprentissage en connaissance de cause.

2.1.2. Quelles finalités selon le Programme de formation de l’école québécoise?

Comme nous l’avons vu dans la problématique, nous considérons que le PFÉQ confère à l’histoire et l’éducation à la citoyenneté le rôle de développer chez l’élève des outils de réflexion propres à la pensée historienne dans le but de leur permettre de participer à une

société démocratique de façon ouverte et éclairée. L'atteinte de ces finalités éducatives s'effectue par le développement de trois compétences disciplinaires (CD).

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique – La première compétence disciplinaire (CD1) consiste à problématiser les réalités sociales du passé et du présent. Elle suppose une considération de la temporalité, mais aussi de la complexité des réalités sociales en fonction des perspectives multiples et des origines de celles-là.

Par exemple, le PFÉQ fait référence à plusieurs concepts pour la CD1 (Gouvernement du Québec, 2006, p. 344) : le problème en histoire (Bloch, 1950, 1967; Dalongeville, 2001; Dosse, 1987; Guérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994; Huber, 2003; Marrou, 1954, 1961; R. Martineau, 2007; Vanfossen et Shiveley, 1997), le temps (Braudel, 1958; Lee, 2005; Pomian, 2013; Seixas, 2012b), la perspective historique associée au contexte et à l'empathie historique (Dosse, 1987; Lee, 2005; Martin, 2012; Marrou, 1954; Seixas, 1996; Wineburg, 2001), ainsi qu'aux changements et aux continuités en histoire (Dosse, 1987; Marrou, 1961; Seixas, 1996). Ces concepts ne concernent pas les connaissances disciplinaires, mais servent plutôt à identifier et définir les différents savoirs qui constituent l'acte de « faire de l'histoire ». Autrement dit, ils ne définissent pas les notions communément appelées « historiques », mais plutôt tout l'appareillage qui permet leur construction à partir des traces que laisse l'histoire.

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique – La deuxième compétence renvoie à la méthode d'enquête caractéristique de l'histoire, afin d'établir des faits. Elle englobe le processus de documentation, d'analyse, d'évaluation et d'interprétation des sources. Elle se réfère à la capacité d'expliquer des réalités sociales, mais aussi de relativiser son interprétation grâce à la méthode historique et d'en débattre. Cette deuxième CD (Gouvernement du Québec, 2006, p. 346) fait aussi référence à des concepts disciplinaires que l'on retrouve dans les écrits portant sur l'histoire — documents et faits historiques (Bloch, 1950; Dosse, 1987; Lee, 2005; Martin, 2012; Seixas, 1996; Wineburg, 2001), représentations et croyances de l'historien (Bloch, 1967; Dosse, 1987; Marrou, 1961), corroboration des sources (Samaran, 1961; Wineburg, 2001) — et revient sur l'importance d'une problématisation itérative comme le propose la CD1.

Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire – La troisième CD fait explicitement référence à la formation citoyenne. Le type de citoyenneté que propose de développer le PFÉQ est débattu. Pour certains, il s'agit d'éduquer au civisme (Baillargeon, 2013; Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014; Lavallée, 2012), car la compétence se rapporte à des éléments comme la recherche « *des fondements de son identité sociale, la compréhension de l'utilité [des] institutions publiques ou la reconnaissance des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique* » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 349). Pour d'autres, le développement de la CD3 devrait impliquer plutôt la construction d'outils intellectuels qui permettent de prendre conscience des problèmes sociopolitiques, de les questionner, d'en débattre et de tenter de les régler, ce qui correspond à une citoyenneté critique et délibérative (Boutonnet, 2013a; Éthier et Lefrançois, 2009; Yelle, Joly-Lavoie et Poyet, 2013). Précisons que nous partageons la deuxième interprétation, à savoir que la compétence citoyenne (CD3) est davantage une résultante de l'orchestration des deux compétences historiennes (CD1 et CD2) qu'un fil conducteur. C'est en questionnant les réalités sociales dans une perspective historique, en s'intéressant aux problèmes historiographiques et en utilisant les outils d'interprétation de l'histoire que nous développons nos savoirs historiques ainsi que nos compétences historiennes. Ces savoirs et compétences sont tributaires d'un mode de pensée historique qui pave le chemin à une meilleure compréhension des problèmes et enjeux d'aujourd'hui, mais surtout à la capacité d'en débattre et de se positionner de manière éclairée. C'est donc le réinvestissement des outils de pensée historique qui permettent d'exercer sa citoyenneté et non les impératifs d'une citoyenneté prédéterminée qui oriente l'apprentissage en histoire.

Cette interprétation s'appuie sur le fait que le développement des compétences historiennes permet aux élèves d'interroger, grâce aux outils de l'histoire, les réalités sociales présentes et passées afin de fonder leur opinion et la structuration de leur identité sur des faits (construits, mais appuyés par des preuves). Bien que le programme comporte des dimensions des trois types de citoyens (Westheimer et Kahne, 2004), les dimensions une et deux sont, somme toute, moins prégnantes, car elles s'inscrivent dans un écosystème dans lequel l'accent est mis sur la capacitation ainsi que le développement d'une pensée libre et autonome plutôt que

moraliste, instrumentaliste ou mécaniste (Éthier et Lefrançois, 2009). Bonnechere, professeur d'histoire ancienne de l'Université de Montréal écrit :

La tâche pédagogique de l'historien va bien au-delà des dates et faits principaux à apprendre par cœur : l'histoire est en effet une redoutable discipline qui nécessite un jugement sans faille, une force de caractère pour tenir tête à ses propres préjugés, un esprit critique aiguisé pour analyser les documents disparates du passé et pour replacer tous les faits dans une perspective dynamique. [...] Son principe premier [à l'histoire] est le doute méthodique [...]. (Bonnechere, 2008, p. 20)

Nous considérons que l'éducation à la citoyenneté doit, en histoire, former le troisième type de citoyens de Westheimer et Kahne (2004), car l'histoire, comme discipline, est davantage qu'une somme de connaissances déclaratives (dates et faits); celles-ci, bien qu'essentielles, sont en effet subordonnées au développement d'habiletés critiques et ne doivent en aucun cas être imposées comme des dogmes. Tout en s'inscrivant dans la catégorie des finalités intellectuelles et critiques d'Audigier (1995), cette vision de l'histoire scolaire respecte les conditions pour qu'une finalité soit éducative selon Meirieu (2007). Cette lecture du PFÉQ nous semble être la plus conséquente ainsi que la plus riche, car elle considère que le développement d'une pensée historienne est la clé de voute de l'enseignement de l'histoire au sein d'une société démocratique.

2.2. La pensée historienne : clé de voute de l'enseignement de l'histoire?

Dans la section précédente, nous avons défini ce qu'étaient selon nous les finalités éducatives à poursuivre. Ces finalités respectent un certain nombre de critères à la fois philosophiques et politiques. Nous nous sommes en effet ainsi inscrit dans une mouvance philosophique, en reprenant les mots de Meirieu (2007) et de Reboul (1984). Plus concrètement, nous avons interprété les finalités politiques et sociales du Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du Québec en nous basant sur les écrits en didactique de l'histoire et nous sommes conséquemment situé par rapport au débat latent concernant celui-ci.

Maintenant, demeure la question du comment. Nous avons précisé que l'enseignement de l'histoire au secondaire devait permettre aux élèves de se construire des grilles de lecture des réalités sociales. Cet enseignement doit permettre le développement de l'autonomie

intellectuelle et de la liberté sociopolitique tout en étant ouvert, réaliste, cohérent et engageant. D'ailleurs, selon l'interprétation expliquée plus haut, et à laquelle nous adhérons, c'est ce que prescrit le PFÉQ; mais comment arriver à ces fins? Le développement de la pensée historique semblerait être la solution privilégiée par les auteurs des programmes d'histoire et les chercheurs en didactique depuis les trente dernières années. D'abord, assurons-nous que notre vision des finalités éducatives et du moyen proposé pour l'atteindre soit en accord avec ce que les historiens disent de la nature de leur discipline, afin de ne pas la travestir.

2.2.1. Qu'est-ce que l'histoire?

Cette célèbre question que pose Marrou (1961) et que Carr (1988) reprend comme titre d'un ouvrage ne fait pas l'objet d'un consensus, mais des historiens comme Bonnechere (2008) ont formulé des pistes de réponse intéressantes : « L'histoire, c'est le compte rendu raisonné d'une enquête scientifique dans le passé humain à jamais refermé sur lui-même [...] » (p. 10). La vérité existe-t-elle donc? Non, il s'agit d'une abstraction philosophique (Bonnechere, 2008). Tant la communauté historique que celle des didacticiens et des philosophes s'entendent pour qualifier l'histoire de construit (rationnel, mais partiel) teinté des filtres culturels des acteurs et des historiens qui la font. Il s'agit là d'une distinction importante. Alors que l'histoire est un construit du présent qui s'établit à travers l'analyse et la critique des traces du passé, ce dernier (le passé) est quant à lui un concept équivoque qui est à la fois révolu, voire inaccessible, et tangible, par l'entremise des sources avec lesquelles les historiens travaillent (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010).

Les travaux de Lee, Seixas ou Wineburg rappellent que *lire*, *problématiser* et *interpréter* les sources premières et secondes ont toujours été des étapes au cœur de la démarche des historiens (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014). Le fruit de ce processus d'enquête est un produit d'histoire, lui-même historique, résultant d'une mise en relation du passé et du présent (Bloch, 1950, 1967; Bonnechere, 2008; Braudel, 1958; Dosse, 1987; Marrou, 1954, 1954, 1961; Pomian, 1999, 2013).

Pour Bloch (1967), « les hommes ressemblent plus à leur temps qu'à leurs pères » (p. 9). C'est dire que le présent détermine notre façon de voir le passé, non l'inverse. Ainsi, l'historien, lorsqu'il interprète les traces du passé, construit la connaissance historique à travers ses

instruments, mais aussi à travers des schèmes et un système de valeurs duquel il ne peut complètement se dissocier (Bonnechere, 2008; Demers et coll., 2014; Marrou, 1954). Ou encore, comme le dit le médiéviste québécois Francis Gingras, nous pourrions dire que « l'œil qui regarde reste moderne » (Gingras, 2014).

Cette conception de l'histoire cohabite avec une forme de néopositivisme qui précède l'école des *Annales*. Il s'agit d'une histoire que Braudel qualifie de *temps court* (Braudel, 1958; Dosse, 1987) et qui inclut ce que Simiand appelle les *trois idoles de la tribu des historiens* : la politique, l'individualité et la chronologie (Simiand, 1903a). En d'autres mots, ce que Simiand critique, c'est la trop grande importance accordée à la politique, aux grands personnages, aux grands événements et aux dates, prêchant du même souffle pour une histoire plus sociale. L'école des *Annales* rejette d'une certaine façon le temps court et la dimension politique de l'histoire (associée à l'histoire événementielle qui aurait été écrite avant les années 1930). Qualifiée par Le Goff d'histoire élitiste (Dosse, 1987), cette histoire consiste à compiler des faits (généralement politiques et liés aux quelques grands de ce monde) éprouvés par la méthode, en les admettant comme des vérités historiques. Comme l'illustre une analyse du débat dans les médias du Québec effectuée par Boutonnet, Cardin et Éthier (2013), cette opposition entre une histoire du temps court et une histoire du temps long sature les débats sur l'enseignement de l'histoire que nous avons abordés précédemment.

Néanmoins, malgré ces débats persistants sur la place de l'histoire événementielle et sur la relation qu'entretiennent le passé, le présent et l'avenir, l'histoire demeure avant tout un mode de pensée qui place le questionnement, la résolution de problèmes, l'interprétation méthodologique des sources et la création de récits au cœur du métier d'historien (Dosse, 1987). Par ailleurs, Pomian (1999) rappelle que la pluralité des histoires (et des temporalités) est aujourd'hui inévitable, en raison de l'abondance et de l'accessibilité des sources. Pour lui, il s'agit là d'un fait sans précédent dans l'histoire de l'Histoire (Pomian, 1999, p. 380). La pluralité des histoires ne doit toutefois pas être un synonyme du relativisme. Pour emprunter les mots de Pomian (1999) : « [...] il reste vrai, et plus que jamais, que l'histoire ne se fait qu'avec des sources » (p. 381). Les historiens sont convaincus de pouvoir établir des vérités, jusqu'à un certain degré, grâce à leur outillage conceptuel et leur méthode d'enquête et de critique des sources, bien que :

Rien en effet ne serait plus naïf que d'imaginer la méthode historique comme un processus mécanique au rendement infaillible, une sorte de machine-outil perfectionnée dans laquelle il suffirait d'introduire la matière première que sont les documents; ceux-ci dument triturés – par l'analyse critique et l'effort d'élucidation – livreraient à la sortie des « faits » historiques, affectés chacun d'un coefficient de probabilité. (Marrou, 1961, p. 1467)

Quelle science peut se vanter d'établir des vérités irréfutables? Les sciences dites *dures* (comme la physique ou la médecine) ne connaissent-elles pas, elles aussi, leur lot de découvertes qui invalident ce qui était préalablement admis de tous?

Ces grandes orientations, articulées autour de ce qui fait consensus, nous semblent cohérentes avec les objectifs du PFÉQ tels que présentés dans la section précédente. L'enseignement d'un récit politique fixé, stable et choisi à des fins de cohésion sociale nous semblerait donc un anachronisme sur le plan historiographique. Bien que beaucoup d'historiens rêvent d'utiliser l'histoire pour éviter de répéter les erreurs du passé, l'histoire a elle-même montré qu'il s'agissait d'un vœu pieux ou, du moins, aux possibilités limitées. Si certaines expériences de l'homme s'effectuent dans des contextes analogues à travers le temps, elles sont néanmoins soumises à des circonstances uniques (Bonnechere, 2008). En somme, nous concevons l'histoire comme quelque chose de pluriel, situé dans le temps, dans l'espace et tributaire d'une perspective sociale, comme un construit social et comme le résultat de l'emploi d'une méthode d'analyse et de critique des sources propre à la communauté historienne.

2.2.2. Qu'est-ce que penser comme un historien?

Penser comme un historien n'est pas inné, c'est au contraire une conduite artificielle (au sens de *qui est un produit de l'activité humaine* [Antidote, 2014]) comme l'indique Wineburg (2001) en titrant son ouvrage *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Cela demande d'apprendre à :

- relativiser son interprétation;
- faire preuve d'empathie en considérant le contexte historique;
- prendre en compte la dimension spatiotemporelle des réalités sociales;
- apprendre à problématiser le savoir pour s'en construire une compréhension basée sur des faits mis à l'épreuve par une méthode critique;

- être capable d'argumenter (ou de délibérer) pour défendre cette dernière.

De son côté, l'école britannique de la didactique de l'histoire, dont deux des plus importants fondateurs sont Lee et Shemilt, met de l'avant des concepts de second ordre pour regrouper les opérations de pensée que les historiens effectuent (plus ou moins consciemment) lorsqu'ils *font* de l'histoire. Ils accordent une place tout aussi importante aux concepts dits substantifs (Ashby *et coll.*, 2005; Bain, 2005; Lee, 2005; Shemilt, 2009). Ces concepts substantifs ne sont pas seulement issus de l'histoire (bien que certains d'entre eux lui soient particuliers), mais aussi des autres sciences sociales, et leur évocation renvoie à un contexte précis à la fois situé spatiotemporellement et variable selon la discipline au sein duquel il est évoqué (Jadoulle, Bouhon et Nys, 2004; Lee, 2005; Marrou, 1954; Moniot, 1992).

Martineau (1999) rejoint en partie cette assertion selon laquelle deux ordres conceptuels doivent être en relation pour développer la pensée historique. Plutôt que d'utiliser le terme substantif, cet auteur parle du langage comme d'un outil pour appréhender la complexité de la matière à penser. La dimension procédurale est tout aussi importante pour Martineau, car, selon lui, les deux autres dispositions nécessaires à une pensée historique sont l'attitude historique, un legs de la communauté de critique et de débat des historiens et la méthode historique.

Wineburg parle quant à lui de quatre euristiques que les historiens mobilisent. Il s'agit de la lecture historique, l'analyse de source, la corroboration et la contextualisation (Wineburg, 1991a, 1991b). Ce qui est entendu par euristique ici est une forme d'opération intellectuelle que mobilise l'historien lorsqu'il pense l'histoire à l'aide des documents dont il dispose. Le type de question qu'il se pose, les savoirs dont il use et la posture qu'il adopte sont des éléments constitutifs de ce qu'est une euristique. Pour faire un parallèle avec les ordres conceptuels abordés précédemment, les euristiques sont en quelque sorte des concepts de second ordre dont la pensée a besoin si elle veut donner un sens aux documents et à l'histoire.

Finalement, en partie influencé par ces travaux, Seixas a quant à lui identifié six concepts de second ordre subsumant les opérations mises en œuvre par la pensée historique, soit *la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension éthique* (Seixas, 1996; Seixas et

Morton, 2012). Ces six concepts comportent des problèmes inhérents à leur nature, problèmes que Seixas propose de mettre au cœur de l'apprentissage de l'histoire, afin de favoriser le développement de compétences historiennes plutôt que de simples connaissances désincarnées.

2.2.2.1. L'école britannique

L'école britannique est la première à s'être intéressée à la pensée historienne (Moreau, 2012)³. Le projet *History 13-16* initié en 1972 avait pour principales orientations que l'histoire devait être enseignée comme une forme de savoir ayant ses particularités; être enseignée comme une matière nécessitant l'exercice de la logique et du raisonnement; et répondre aux questions que les apprenants ont (Shemilt, 1983). Les travaux de Shemilt à cet égard ont permis d'établir une première typologie des idées des élèves à l'égard de l'histoire; cette typologie suit une progression selon quatre stades. Le premier stade correspond à une compréhension sans logique causale et sans problématisation du produit historique. Le deuxième stade est associé à une représentation de l'histoire comme un scénario (répondant à une certaine logique causale) déjà écrit, donc immuable, déterministe, complet et, par conséquent, sans problématisation. Le troisième stade se caractérise plutôt par une compréhension du produit de l'histoire comme la mise en récit d'événements singuliers et uniques. Le quatrième stade correspond à la prise de conscience *des histoires*, de la perspective, de l'importance du contexte et de l'évocation de concepts propres à l'histoire comme celui de périodisation ou de cause/conséquence.

Les travaux qui suivirent (projet CHATA et projet *How People Learn*) redéfinirent et enrichirent ce modèle d'une progression chez les idées des élèves au sujet de l'histoire en adoptant l'angle de l'empathie historique (Lee, Dickinson et Ashby, 1997), du rapport au savoir historique (Lee et Ashby, 2000) et de la représentation de la source historique (Ashby *et coll.*, 2005). Ces travaux sont articulés autour de concepts historiques substantifs

³ D'emblée, notons que l'expression *pensée historienne* ne fait pas consensus, certains auteurs lui ayant préféré l'expression *pensée historique*. Dans un article publié dans la revue *Traces* destinée aux enseignants d'histoire du Québec, Ségal (1992) précise les notions de sujet et d'objet en histoire. Son argumentaire nous convainc de préférer *historienne* à *historique* lorsqu'il s'agit de qualifier le terme *pensée*, car cette distinction permet de différencier l'objet (passé) de l'histoire et le sujet (présent) de l'histoire. Il n'utilise « l'adjectif "historique" que pour désigner ce qui se rapporte au concept objectif et passif et [u]tilise, en néologisme, l'adjectif "historien" pour désigner ce qui se rapporte au concept subjectif et actif. » (Ségal, 1992, p. 46). Ainsi, un document ou un événement est historique, alors qu'un mode de pensée est historien.

(connaissances construites par l'historien), mais le cœur du modèle britannique accorde une importance particulière aux concepts procéduraux, ou de second ordre, aussi appelés par Lee (2005) concepts métahistoriques (p. 32).

Les concepts procéduraux que retient Lee sont ceux de *témoignage*, *source*, *cause*, *empathie*, *changement* et *temps* (Lee, 2005, p. 41) (voir tableau 2). Ces *ordres conceptuels* entretiennent un rapport dialectique : si une compréhension de l'histoire est nécessaire à la mobilisation de concepts de second ordre, ceux-ci ne sauraient être ignorés, dans un premier temps, afin d'inculquer une base de savoirs *substantifs* aux élèves. Les travaux britanniques indiquent plutôt que les élèves doivent apprendre *à la fois* la substance de l'histoire et la procédure qui permet la création de cette substance. C'est cette relation dynamique et biunivoque entre les deux ordres conceptuels qui permet le développement d'une pensée historienne.

Donc, pour les élèves, comprendre que l'histoire est un construit nécessite qu'ils prennent conscience du *matériel* qui constitue l'histoire (les documents d'époque, les artefacts et les témoignages), sans quoi ils conçoivent en général l'histoire comme étant simplement *connue* par les historiens (Lee, 2005; Lee et Ashby, 2000). Néanmoins, les sources ne doivent être ni déifiées ni réifiées. Les élèves doivent réaliser que les documents n'ont pas de sens en eux-mêmes; il faut poser des questions pertinentes et utiliser les euristiques de l'histoire.

Ces idées à propos de l'histoire et des preuves qui permettent de la constituer ont été explorées chez les élèves (voir tableau 1). Les novices en histoire ont tendance à être à la recherche d'une vérité historique complète dans les sources, une ambition de l'école méthodique mise en pièce par les courants qui lui ont succédé. La dynamique entre les sources d'information et la construction du savoir (donc de récits historiques) est un processus complexe qui nécessite un enseignement explicite de ladite méthode historique.

À cet égard, VanSledright (2002) et Lee (2005) remarquent que les élèves ont souvent tendance à passer d'une posture *naïve*, à partir de laquelle la connaissance historique sous ses diverses formes est acceptée comme immuable, à une posture de *scepticisme à outrance*, où la source est accusée d'être trompeuse, quel qu'en soit le contenu. VanSledright considère qu'il y a là un problème pédagogique important de l'ordre des conceptions épistémiques des élèves. D'ailleurs, l'historien Marrou met lui aussi en garde contre une approche de critique des

sources qui considère celles-ci comme « coupables jusqu'à preuve du contraire » (1954, p. 93). Ce changement de posture « du tout au rien » apparaît être un enjeu important, car l'attitude historienne n'est certes pas une posture relativiste ou incapacitante face à sa construction, mais plutôt une relation d'ouverture à l'égard des témoignages, d'autant plus que même ceux qui *mentent* peuvent renseigner l'historien sur l'époque qu'il étudie, puisqu'ils témoignent, ce faisant, d'un système de valeurs et d'intentions (Marrou, 1954, p. 93).

Lee et Ashby ont proposé des stades dans le cheminement des idées à propos de la nature de la connaissance historique et des sources chez 23 élèves de 7 à 14 ans (tableau 1) (Ashby et coll., 2005; Lee et Ashby, 2000). Ces travaux nous permettent de dégager divers indicateurs quant au degré de complexité des idées des élèves sur la nature de la connaissance historique. Cette recherche longitudinale s'est faite au moyen d'entrevues dans lesquelles les élèves devaient tenter d'expliquer comment il était possible que deux versions d'un même événement historique coexistent. En analysant les réponses des élèves, Lee et Ashby (2000) notent que les « stades » conceptuels liés à la représentation de l'histoire et du passé qu'ont les apprenants sont divers. Par ailleurs, il semble que ces différentes conceptions ne soient pas directement liées à l'âge (donc ne se développant pas selon des stades biologiques), bien qu'on note une certaine progression en fonction de l'âge des participants. L'hypothèse émise qui est la plus cohérente avec les autres recherches propose que ce soit la pratique des méthodes et des techniques propres à l'histoire qui favorise le passage (non linéaire) d'un « stade » à l'autre.

Tableau I – Les idées des élèves à propos de la nature de la connaissance historique

Le passé est une vérité prédéterminée.	Peu de différences sont faites entre le passé et l'histoire. L'histoire est le passé au sens où elle raconte ce qui s'y est déroulé (objectivement). Les différences possibles sont attribuables à l'usage de mots différents, mais l'information se trouve dans la source, il s'agit d'un accès direct au passé.
Le passé est inaccessible.	Nous ne pouvons connaître avec certitude le passé, car nous n'y étions pas. Il n'y a aucune manière de connaître le passé si nous n'y avons pas un accès direct, physique. On s'en remet donc aux historiens qui compilent (quantitativement) les sources pour déterminer ce qui est le plus susceptible d'être vrai, mais ceux-ci peuvent faire des erreurs et se tromper sur le passé.
Le passé est composé d'histoires qu'il faut déterminer.	L'histoire du passé est déterminée par l'information dont nous disposons dans les sources que nous devons analyser méthodiquement. Les différences dans les récits résultent d'un manque d'information, d'erreurs du narrateur ou de mensonges de ceux qui ont écrit les sources.
Le passé est rapporté de façon plus ou moins biaisée.	L'histoire est un casse-tête de sources. Parfois, les historiens peuvent mentir ou être biaisés pour des raisons de dogme ou d'intérêt. Il faut faire attention à qui écrit l'histoire pour être capable de savoir si celle-ci est vraie.
Le passé est sélectionné et organisé selon un point de vue particulier.	L'histoire est en général écrite selon une position idéologique légitime. Les différences dans les récits divergents sont donc le résultat d'une sélection de faits et d'histoires qui permettent de soutenir une interprétation de l'histoire plutôt qu'une autre en fonction de la question posée. Les sources ne sont pas seulement utiles pour ce qu'elles disent, mais aussi pour ce qu'elles sous-entendent (le sous-texte).
Le passé est (re)construit pour répondre à des questions selon des critères.	Les historiens construisent une image du passé à partir des témoignages historiques dont nous disposons et que nous devons remettre en contexte. Ces témoignages sont divergents par nature, mais il revient aux historiens de les questionner de différentes façons. Les interprétations historiques dépendent donc de la question de recherche et des choix de documents qui seront faits en fonction de critères de pertinence que l'historien établit.

2.2.2.2. L'école wineburgienne

Les travaux des didacticiens en histoire de l'école britannique permettent d'avoir une meilleure compréhension du développement de la pensée historienne chez les élèves. Dans un premier temps, ils définissent différents stades ou topos du développement de cette pensée,

mais ils permettent de situer les types de savoirs (substantifs et procéduraux) propres à l'histoire et leur relation dans le développement de la pensée historique. Cependant, ce sont les travaux étatsuniens qui ont le mieux permis de comprendre comment se manifestent les différents concepts procéduraux liés à la pensée historique (qui sont appelés *euristiques*) lors de l'analyse de sources.

Aux États-Unis, Wineburg (1991a) a, dans une recherche exploratoire, tenté de mettre en lumière les différentes euristiques que mobilisaient les historiens lorsqu'ils devaient *faire de l'histoire* (donc, travailler avec des sources). Il a procédé en comparant, par une approche de *think aloud*, les outils cognitifs d'experts (des historiens aguerris) (n=8) à ceux de novices (des élèves – doués – du secondaire) (n=8). En les plaçant en situation d'analyse de documents historiques contradictoires, Wineburg a identifié trois euristiques mobilisées à différents degrés selon l'expertise, mais qui donnent une bonne idée de ce en quoi consiste la méthode de critique et d'interprétation des sources. Il identifie aussi un mode de lecture propre aux historiens qui correspond à une représentation cognitive particulière des textes historiques (Wineburg, 1991b, 2001, 2012). Par la suite, notamment grâce aux travaux de Lesh (2011), Nokes (2013) et Reisman (2012), cette quatrième euristique que Wineburg a théorisée s'ajouta sous l'appellation de *lecture en profondeur*. Pour le reste, le modèle de Wineburg (1991a) comprend l'analyse et la critique de la source, la corroboration ainsi que la contextualisation. Dans les prochains paragraphes, nous verrons en détail ces quatre euristiques de l'histoire.

Lire comme un historien est une tâche ardue. Même si ce mode de lecture recoupe certaines stratégies de lecture générales (comme celles apprises dans les cours de français), il comporte des différences non négligeables. Au sein de ce mode de lecture en profondeur, Lesh (2011) identifie deux types de texte : le texte et le sous-texte. Le texte correspond à ce que disent les mots (le *sens premier*) et le sous-texte à ce qu'il y a entre les lignes (*qu'est-ce qui est dit, mais aussi qui parle? Pourquoi? Dans quel contexte? À quel moment?*).

Lire en histoire consiste à mobiliser des compétences de lecture nécessaires pour lire des textes de tous les types. Il s'agit de stratégies métacognitives et transversales telles que :

- la capacité de décoder un texte, d'en dégager le sens, de s'en servir comme preuve tout en demeurant critique à son égard;
- le survol d'un texte pour activer ses connaissances antérieures sur ce qu'il contient et permettre l'ajustement de sa vitesse de lecture en fonction de l'importance du passage lu;
- le questionnement du texte ou de son auteur afin d'émettre des hypothèses;
- la synthèse du texte pour parvenir à y réfléchir et en discuter par la suite.

Lors de la lecture du *texte*, Lesh (2011) identifie aussi des défis propres à l'histoire qui sont liées aux difficultés de décodage du sens de certains anciens documents (écrits, iconographiques, héraldiques, numismatiques, sigillographiques, etc.). Pour le médiéviste Gingras (2014), « [...] même pour les textes écrits dans une des langues dites “vivantes”, la compréhension d'un état ancien de cette langue demande une étude particulière » (p. 22). La langue elle-même pose conséquemment une double difficulté en histoire, car elle provient parfois d'une autre époque ou encore d'une traduction qui peut en changer le sens. Pour résoudre cette difficulté, les didacticiens proposent généralement d'adapter les textes en conséquence, en simplifiant certains passages, en traduisant certains mots ou en fournissant un glossaire aux élèves (Nokes, 2013; Wineburg et Martin, 2009).

Le sous-texte pour sa part est particulièrement important pour l'historien, car celui-ci doit tenir compte de ce qu'il sait sur le contexte historique et l'auteur. Qui plus est, il devra se référer aux autres travaux sur le sujet afin d'enrichir sa compréhension de tout ce qui entoure le texte lu. VanSledright (2012) apporte un éclairage intéressant sur la lecture en histoire, en prenant le cas de deux élèves qui ont des modes de lectures différents en histoire. Le premier élève préfère de loin l'usage du manuel; il le voit comme une source d'information en position d'autorité lui présentant un savoir vulgarisé qui s'inscrit facilement dans ses schèmes cognitifs et ne bouscule pas ses représentations sociales. Quant à elle, la deuxième élève réussit à composer avec *le bruit intertextuel*, soit toutes les questions que suscite en elle la lecture de sources diverses. Elle y parvient en suspendant son jugement, afin de se faire une idée seulement lorsque plusieurs sources d'information auront été passées en revue. Cet écart s'explique en partie par une différence de posture épistémologique à l'égard du savoir entre les

deux élèves. Le premier élève était à la recherche d'une réponse précise et définitive, alors que la deuxième comprend qu'aucun des textes ne détient la seule et unique vérité.

La seconde euristique observée par Wineburg est celle de *l'analyse et de la critique de la source*. Elle consiste à se référer d'emblée à la source du document étudié (son auteur, le moment de sa création et la nature de la source). Par exemple, on est en droit de s'attendre à une information différente venant d'un manuel scolaire contemporain que d'une lettre d'époque ou encore d'un manuel scolaire rédigé 50 ans auparavant. Un des historiens de l'étude de Wineburg (1991a) semble activer un schème de lecture différent lorsqu'il constate que la source qu'il analyse est issue d'un manuel scolaire : il considère le contexte de production ainsi que la nature de la source. En activant ce schème, il s'attend à ce que la source soit vulgarisée, fasse abstraction des nuances ou de trous potentiels dans la connaissance historique et soit légèrement patriotique, comme c'est généralement le cas dans les manuels d'histoire. Notre interprétation des propos tenus par un rapport militaire d'officier anglais, par exemple, doit être différente de ceux tenus, sur un même évènement, par un soldat français à qui il s'oppose. La perspective, les intentions et les systèmes de valeurs n'étant pas les mêmes chez les deux protagonistes, l'interprétation du lecteur doit considérer ces facteurs.

La troisième euristique est celle de la *corroboration*. Pour corroborer, il s'agit de mettre en relation divers documents afin de valider ou d'invalider certains faits ou récits, ou encore d'opposer des témoignages contradictoires pour effectuer des inférences qui se fondent sur plusieurs perspectives. Il ne s'agit pas d'une démarche purement quantitative ou « de complémentarité », mais bien d'une analyse qui s'appuie sur la critique des multiples documents dont nous disposons pour interpréter de façon nuancée et contrastée les traces du passé. Lorsque deux documents présentent les faits de façon différente, l'historien enquête pour comprendre cette différence, la nuancer ou encore discréditer l'information potentiellement trompeuse.

La quatrième euristique est la *contextualisation*. Celle-ci fait référence à l'action d'établir le *où* et le *quand*, lorsqu'on tente de comprendre un évènement historique, mais aussi le contexte socioculturel. En somme, cette euristique demande que l'on considère l'endroit où se déroule l'action pour prendre en compte les éléments pertinents entourant l'évènement étudié (les

croyanances religieuses, les idéologies sociales dominantes, la température, l'état d'esprit des acteurs, le contexte politique, etc.). Il peut s'agir d'ordonner la séquence des événements chronologiquement pour avoir une meilleure idée des causes, des conséquences et des enchainements qui lient les traces dont nous disposons. Il s'agit, de plus, d'organiser les connaissances disponibles sur la période ou sur les événements afin d'apporter un certain éclairage aux faits et gestes étudiés.

Ces quatre euristiques nous semblent particulièrement pertinentes, car elles représentent des concepts procéduraux qu'il est possible d'observer sous forme d'actions cognitives concrètes qui ont été observées dans plusieurs contextes empiriques sur lesquels nous reviendront plus amplement dans les pages qui suivent.

2.2.2.3. L'école postmoderne de Seixas

Les travaux de Seixas avec le *Projet de la pensée historique* (2006-2014) l'ont amené notamment à subsumer sous la catégorie de « pensée historienne » six concepts de second ordre (Seixas, 1996, 2015; Seixas et Morton, 2012). Ces concepts présentent des similarités avec des travaux de Lee (2005) et ceux de ce qu'il convient d'appeler l'école de Stanford (Wineburg, 1991a, 1991b, 2001, 2012), entre autres (voir tableau 2), mais aussi avec la tradition didactique allemande (Seixas, 2015).

La conception de la pensée historienne qu'élabore Seixas est centrée sur les usages qui sont faits de l'histoire (sa mise en texte) et, par conséquent, sur *les histoires*. Dans la perspective de Seixas (2000, 2012a), il existe une troisième façon d'enseigner l'histoire; sans être nécessairement concurrente, celle-ci est assurément complémentaire aux deux pôles dont nous avons parlé (l'histoire récit, qu'il nomme patrimoniale, et l'histoire disciplinaire). Cette troisième approche est l'histoire postmoderne; elle a pour rôle d'ébranler ce qui est généralement admis comme vrai et, par conséquent, de relativiser nos savoirs tant substantifs que procéduraux. Si l'approche disciplinaire fournit les outils pour construire et déconstruire les connaissances déclaratives qu'élaborent l'histoire, l'approche postmoderne, pour sa part, va plus loin en remettant en cause ces outils culturels des historiens (nommés euristiques par Wineburg, l'initiateur de ce que nous avons appelé ici l'école de Stanford).

Pour mieux comprendre l'apport de Seixas au développement de la pensée historique, nous proposons de reprendre les concepts qu'il y associe en mettant en relief les principales différences que ceux-ci comportent lorsqu'on les compare aux précédents modèles.

La pertinence historique, est le premier concept qu'abordent Seixas et Morton (2012) dans *Les six concepts de la pensée historique*. Le concept de pertinence historique nous semble particulièrement intéressant, car il permet d'emblée de cerner une particularité du modèle postmoderne de pensée historique, soit l'intérêt d'enseigner une notion déterminée plutôt qu'une autre. Il s'agit d'une question que les modèles anglais, étatsuniens et québécois n'abordent pas directement. Pour Seixas et Morton, la pensée historique (du moins, celle postmoderne) doit s'arrêter à la question du « pourquoi ceci, plutôt que cela? ». Pourquoi enseignons-nous la Révolution française dans le PFÉQ? Est-ce pour la même raison qu'en France? Qu'aux États-Unis? Quelle est la pertinence de cet événement historique? Comment celui-ci s'inscrit-il dans la trame narrative plus large de l'histoire du *progrès* en Occident ou de l'évolution des systèmes politiques? À l'inverse, pourquoi, en classe, ne parlons-nous pas ou très peu du soulèvement d'octobre 1956 à Budapest? De plus, ce premier concept reflète l'importance pour l'école postmoderne d'ancrer l'histoire dans le présent, car celle-ci est intimement liée aux enjeux et préoccupations actuelles. Toujours selon Seixas (2012b) ces questions sont importantes, car, si ce que nous enseignons n'a pas ou a peu de liens avec le présent, les élèves pourront difficilement devenir des agents de l'histoire capables de prendre des décisions informées et réfléchies.

C'est parce que la pertinence historique est variable et que le jugement historique est difficile à porter que le concept de *perspective historique* a aussi son importance dans l'école postmoderne. Celui-ci recoupe ce que Lee nomme *l'empathie historique*, à la différence que, plutôt que de proposer une forme d'empathie (donc d'ouverture à l'autre), Seixas suggère qu'une source est un point de vue, une perspective qui peut différer d'un individu à un autre, ce qui renforce l'impression de relativisme que certains reprochent aux postmodernes. Ce concept est assimilable à l'euristique de la corroboration qui consiste à comparer, pour contraster, voire confronter, différentes sources d'informations issues du passé afin d'avoir une compréhension profonde d'un événement historique.

Le jugement éthique est aussi une particularité du modèle postmoderniste, lequel ancre fortement l'histoire dans « l'aujourd'hui ». Les élèves (et pas uniquement ceux-ci) ont tendance à juger sévèrement les actions de leurs ancêtres. Selon Seixas et Morton (2012), il importe de réfléchir avec les élèves sur les actes de commémoration d'aujourd'hui, sur les usages de l'histoire et sur la nature des « leçons » que nous en tirons. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir une bonne maîtrise des concepts tant substantifs que procéduraux, car tirer des leçons de l'histoire et s'en servir à des fins politiques contemporaines ne se fait pas sans risque. Cet exercice est d'autant plus difficile que nous sommes nous-mêmes des agents historiques prisonniers de notre propre historicité (Seixas, 2012b).

La notion de sources (ou de preuve) est elle aussi importante pour Seixas et il s'agit sans doute d'un premier point de convergence entre les modèles. Comme nous l'avons déjà souligné, l'analyse et la critique des sources en histoire permet de comprendre le processus de construction des récits et de soupeser les arguments qui servent à les défendre en tant qu'interprétation, mais Seixas (2012a, p. 136) ajoute que « les documents historiques réclament une interprétation : ils doivent être étudiés non seulement pour les informations qu'ils portent, mais aussi pour leur organisation discursive, leurs conditions de production et les manières dont ils ont été étudiés au fil du temps » et ajoute que « Finalement, on n'aboutit jamais qu'à une interprétation, pas au passé lui-même ». D'ailleurs, cette interprétation des sources se fait toujours en fonction d'une problématique, d'un enjeu ou d'une question et que ces « questions » qui guident notre étude des sources sont contemporaines; cela complique l'analyse de documents, car ceux-ci n'ont pas été *faits* pour répondre à nos questions, mais ils demeurent néanmoins les seuls liens entre le présent et le passé.

On retrouve le même type de rapprochement entre le postmodernisme de Seixas et les écoles anglaise et étatsunienne concernant les concepts de *changements*, *continuités*, *causes et conséquences*. Ces concepts recourent ce que propose Lee avec les concepts procéduraux de *changement*, de *cause* et de *temps* qui rejoignent eux-mêmes en partie l'heuristique de la contextualisation (voir tableau 2). Cependant, Seixas accorde une place particulièrement importante à l'agentivité, qu'il lie à l'étude de la causalité. Selon lui, l'étude de l'histoire permet de mieux saisir la capacité d'agir des acteurs historiques ainsi que leur incapacité

d'agir (ou de prédire les conséquences de leurs actions) en raison d'imprévus, de structures et de valeurs.

2.2.2.4. Le modèle de Martineau

Pour Martineau (1999), la pensée historique peut être divisée en trois grands concepts : le langage, la posture et la méthode.

Le langage est un outil pour appréhender la complexité de la matière à penser (Martineau, 1999). Ce langage de l'histoire fait référence aux concepts substantifs dont Lee (2005) traite. Les historiens (ou les néophytes) doivent maîtriser ces concepts substantifs – d'ordre politique, social, économique, culturel, historique –, s'ils veulent être en mesure de comprendre le cadre de référence dans lequel s'inscrit l'histoire parce que, comme Brunner (1986) le dit, apprendre un langage, c'est apprendre une culture (la culture historique, en l'occurrence). Les concepts substantifs servent à regrouper sous un mot une connaissance élaborée à partir de l'étude des sources du passé; autrement dit, il s'agit de mots-ancrages auxquels se rattachent des attributs, des exemples, ainsi que des contrexemples qui organisent la structure cognitive du savoir selon une logique d'interconnexions (Twyman, McCleery et Gerald, 2006). Féodalité, démocratie, ultramontanisme, loyalistes et quantité d'autres concepts que l'on retrouve dans les livres d'histoire et les curriculums font partie du langage que doit acquérir le néophyte de l'histoire.

Le travail d'historien doit nécessairement utiliser des concepts. Ils peuvent être contemporains aux faits étudiés ou contemporains à l'historien et souvent, le travail historique nécessite la mobilisation de ces deux types de concepts simultanément. Ce n'est pas dire que l'élève doive apprendre ce langage *au préalable* (ou en bloc), mais plutôt que le développement d'une pensée proprement historique ne peut se faire sans l'apprentissage du langage conceptuel propre à l'histoire.

La deuxième disposition nécessaire à une pensée historique pour Martineau est l'attitude historique. Il s'agit d'une conception du savoir et de l'histoire comme des construits en eux-mêmes historiques (Martineau, 1999, p. 136). C'est aussi une conscience historique (du temps) de l'expérience humaine et de sa position d'acteur historique (qui fait l'histoire) et historique (qui est histoire) à la fois.

L'attitude historienne dont traite Martineau est donc une posture épistémologique qui s'opérationnalise grâce à la méthode historique. Cette méthode est constituée de la capacité à poser des problèmes (des questions), émettre des hypothèses (qu'il faudra tester), cueillir des données (dans les sources historiques) et les traiter dans le but de résoudre le problème de départ à la lumière du travail effectué (Martineau, 1999, p. 155). Cette démarche est inspirée de la méthode scientifique entre autres proposée et décortiquée par Dewey (1916/2011) dans son ouvrage *Démocratie et éducation*.

2.2.2.5. D'autres modèles

Il existe d'autres auteurs conceptualisant la pensée historienne de manière plus ou moins différente. Van Drie et Van Boxtel (2008), par exemple, ont élaboré un modèle de pensée historienne qui recoupe plusieurs des éléments présentés précédemment. Selon eux, les composantes du raisonnement historien sont les suivantes :

- Poser des questions historiques;
- Utiliser des sources;
- Contextualiser;
- Argumenter;
- Utiliser des concepts substantifs;
- Utiliser des concepts métahistoriques.

Il n'est pas étonnant de voir au premier coup d'œil des similarités entre ce que propose ce modèle et ce que proposent ceux que nous avons illustrés dans le tableau 2, car les auteurs s'appuient sur plusieurs des textes de Lee, Seixas ou Wineburg.

Une autre équipe de chercheur a développé un guide didactique intitulé *Thinking like a Historian* (Mandell et Malone, 2007) (titre similaire aux ouvrages postérieurs *Reading like a Historian* et *Les six concepts de la pensée historique*). Ce guide propose les concepts suivants comme centraux à la pensée historienne : les causes et effets; le changement et la continuité; les usages du passé aujourd'hui; les moments clés (*turning points*) et la perspective historique (*through their eyes*). Encore une fois, les lignes de croisement nous semblent évidentes et nous avons jugé que les modèles présentés permettent d'atteindre une certaine saturation, en plus

d'offrir à la fois des perspectives diversifiées (britannique, canadienne, étasunienne), ainsi qu'un solide corpus de recherches pour les appuyer.

Finalement, ces modèles ne seraient pas au cœur de notre conception de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire si ceux-ci ne renvoyaient pas aux éléments constitutifs de l'histoire selon les historiens eux-mêmes. Ceux que nous avons cités (Bloch, 1950, 1967; Bonnechere, 2008; Braudel, 1958; Carr, 1988; Dosse, 1987; Gingras, 2014; Marrou, 1954, 1961; Pomian, 1999, 2013; Samaran, 1961; Simiand, 1903b) abordent eux aussi ces dimensions, parfois en usant d'autres termes, souvent en employant les mêmes. Chose certaine, ils traitent de l'histoire comme d'une pratique critique pour laquelle les sources, l'établissement de causes et de conséquences, la création de concepts, l'identification de continuités et de changements, le temps, l'empathie et la perspective sont au cœur d'un exercice de pensée. Notre tableau 2 n'est pas exhaustif, mais nous croyons qu'il regroupe l'ensemble des concepts au cœur de la pensée historienne actuellement utilisés dans la recherche et permet d'identifier certaines constantes.

Tableau II – Synthèse des différentes composantes des modèles de pensée historienne

Lee (2005)	Seixas (1996); Seixas et Morton (2013)	Wineburg (1991a; 1991b)	Martineau (1999)
Source et témoignage : matière de l’histoire qu’il faut analyser, critiquer et interpréter en fonction de l’auteur du type de traces étudiées, de la mise en relation des documents qui permettent de répondre à la question posée.	Source : matière de l’histoire qu’il faut analyser et critiquer afin de comprendre le processus d’interprétation en fonction de l’auteur, du type de traces étudiées et de la mise en relation des documents. Cet exercice devrait permettre de relativiser la portée des interprétations historiques.	Analyse et critique de la source : action d’identifier l’auteur et la nature d’une source pour prendre en considération certains implicites (perspectives, valeurs, moment et lieu de création) dans l’interprétation d’un document historique.	Méthode historique : il faut interroger l’histoire; émettre des hypothèses; traiter des données pour tester nos hypothèses et résoudre les problèmes posés.
Concepts substantifs : il faut connaître et comprendre les concepts substantifs de l’histoire et considérer leur nature située dans le temps et l’espace et parvenir à dégager des traces du passé une signification la plus riche possible.	La pertinence historique : est pertinent ce qui est révélateur d’une époque; ce qui permet d’éclairer une situation du présent; ce qui s’inscrit dans une trame narrative plus large.	Lecture historique : capacité de faire des inférences en fonction des informations disponibles lors de la lecture; attention particulière accordée au sens des mots; capacité à interroger le texte.	Langage de l’histoire : il faut connaître le sens et la nature des concepts substantifs propres à l’histoire; ces concepts substantifs peuvent être contemporains à l’historien ou à l’époque étudiée.
Empathie : liée au contexte historique, il s’agit de la capacité à adopter la perspective d’autrui pour éviter le présentisme.	Perspective : il s’agit de la capacité à adopter la perspective d’autrui dans le passé pour éviter le présentisme, mais aussi dans le présent pour comprendre certaines divergences dans les interprétations historiques.	Corroboration : action de comparer les documents historiques entre eux pour nuancer ou pour enrichir une interprétation d’un événement ou d’une action.	Attitude historique : l’attitude historique est une position épistémologique face au savoir en histoire qui est un construit; la communauté historique débat

<p>Causes : l'identification des causes permet de cerner l'agentivité des acteurs historiques; les causes sont multiples, de diverses natures et d'importance variable.</p>	<p>Causes et conséquences : l'identification des causes permet de cerner l'agentivité des acteurs historiques; les causes sont multiples, de diverses natures et d'importance variable.</p>	<p>Contextualisation : la contextualisation des événements historiques renvoie en partie à l'action de considérer l'endroit où se déroulent les événements (où); la chronologie des événements (quand) ainsi que les causes (pourquoi) et les conséquences qui y sont associées. Au sens large, la contextualisation nécessite la prise en compte de toutes les connaissances dont on dispose, ce qui permet de mieux répondre à la question que l'on se pose.</p>	<p>continuellement des interprétations (ou des récits); le produit de l'histoire doit être constamment interrogé; l'historien fait preuve d'esprit critique.</p>
<p>Changement : un événement historique n'est pas nécessairement un changement, il peut s'agir d'une continuité. Pour bien comprendre, il faut considérer les différentes temporalités en histoire. Le changement n'est pas synonyme de progrès. Le changement donne de la pertinence à l'évènement historique étudié.</p> <p>Temps : compréhension de l'impact du temps sur les mentalités; de la signification des périodes et de la notion de « siècle ».</p>	<p>Continuité et changement : importance de la périodisation et d'une chronologie axée sur l'identification de moments (plus ou moins long) de ruptures et de continuité; évaluer l'impact de l'idée de progrès et de déclin sur les récits historiques.</p> <p>Le jugement éthique : renvoie à la dimension substantive sous l'angle des jugements que l'on porte sur les récits. Que devons-nous commémorer et pourquoi? Quelle leçon pouvons-nous tirer du passé?</p>		

Ces modèles de pensée historienne, fondée sur l'histoire comme discipline, ont tous en commun certains éléments qui se rattachent aux finalités éducatives que nous avons mises de l'avant : ils mettent au cœur de l'histoire la problématisation des savoirs; ils conçoivent les savoirs historiques comme des construits conceptuels, eux-mêmes historiques; et ils fondent l'établissement de vérités (même partielles et temporaires, puisque construites et situées) sur une démarche d'interprétation raisonnée.

2.2.2.6. La nature de l'histoire et de la pensée historienne

L'histoire est une discipline qui nécessite un esprit critique aiguisé et une capacité à construire des outils conceptuels qui permettent l'atteinte d'une vérité subjective, certes, mais fondée sur des faits et des preuves. Pour y parvenir, les historiens ont mis au point des méthodes (ou *une* méthode historique) constituées de concepts substantifs et procéduraux (ou d'heuristiques) à déployer pour parvenir à l'interprétation du passé.

Quatre grands modèles portant sur la pensée historienne ressortent à ce jour des écrits scientifiques anglophones et francophones qui exercent le plus d'influence sur l'enseignement au Québec : le modèle britannique de Lee, le modèle de Stanford, le modèle québécois de Martineau et le modèle canadien de Seixas. Ces modèles sont interreliés et comportent des similarités ainsi que des éléments de complémentarité.

Nous avons vu que l'école britannique préconisait le développement simultané des concepts substantifs et procéduraux et que c'était la mobilisation de ces deux ordres conceptuels qui permettait aux élèves de complexifier leur compréhension de l'histoire (voir tableau 1).

Pour sa part, l'école canadienne tend vers un paradigme plus subjectiviste. Elle révoque en doute non seulement les récits, mais les outils mêmes de leur construction, et ce, afin de développer chez les élèves la capacité d'être des agents historiques informés des usages de l'histoire et des défis que ceux-ci posent.

L'école de Stanford présente la pensée historienne d'une manière sensiblement différente en mettant au cœur du modèle non pas des ordres conceptuels, mais plutôt un appareillage euristique constitué en quatre opérations mentales identifiées auprès d'historiens. Ces opérations font appel à de multiples concepts tant substantifs que procéduraux. Par exemple, la contextualisation exige

d'avoir une connaissance des éléments signifiants concernant un évènement ou un document étudié (dimension substantive), mais aussi la capacité d'identifier des causes et des conséquences en lien avec l'objet d'étude (dimension procédurale). Le modèle propagé par Wineburg (1991) a l'avantage de définir quatre « actions à poser » lorsque nous faisons de l'histoire dans une perspective de développement de la pensée historique; il gagne à être compris en relation avec les modèles conceptuels de Lee et Seixas, car ceux-ci permettent de situer les euristiques selon des stades de développement chez les novices, mais aussi d'engager une réflexion sur les outils eux-mêmes.

Nous avons aussi vu que les liens entre la nature de l'histoire en tant que science sociale et la pensée historique comme concept organisateur essentiel à son apprentissage abondent. Un principe central, présent dans les écrits des historiens aussi bien que des didacticiens, est celui de problème à dépasser pour conférer un sens aux traces du passé. De plus, en didactique de l'histoire, ce concept est intimement lié aux paradigmes éducatifs actuels ainsi qu'aux questions de sens, de cohérence et d'engagement.

2.2.3. Faire face à des problèmes en histoire

Dalongeville (2001) conçoit la situation-problème en histoire comme une situation d'analyse des hypothèses permettant la reconstruction idéalisée d'une conjoncture historique (p. 14). Pour lui, l'étude du passé n'éclaire pas directement le présent, mais un exercice de conceptualisation qui peut accompagner l'enquête historique, par contre, peut servir à construire des concepts qui permettent de mieux comprendre des réalités actuelles. Dalongeville voit donc dans l'histoire un exercice intellectuel de va-et-vient entre le présent et le passé, activité dans laquelle l'élaboration d'outils conceptuels permet de construire des grilles de lecture en constante évolution.

Cette conception du savoir historique nécessite d'accepter que notre vision de l'histoire ainsi que nos schèmes narratifs (Wertsch, 2002) soient ajustés lorsqu'ils s'avèrent insuffisants pour faire face à de nouvelles situations ou à de nouvelles questions (Guérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994 ; Huber, 2003). Comme le rappelait Éthier (2000), tant que l'apprenant ne perçoit pas de failles ou d'imperfections dans son outillage mental, il n'a pas de raison de le mettre en cause et de s'engager dans une démarche cognitive coûteuse. En d'autres mots, l'apprenant doit se heurter à un obstacle.

Dalongeville (2001) propose d'orchestrer la situation-problème selon une dialectique du même et de l'autre (p. 278) inspirée de la notion d'obstacle, mais aussi de celle de déséquilibre sociocognitif. Cette dialectique permet l'identification d'un obstacle (ou plutôt d'une conception ou représentation qui fait obstacle), souvent commun à un groupe (il s'agit donc d'une représentation sociale), car ceux-ci (les obstacles) sont culturellement (Bruner, 1986) et épistémologiquement (Bachelard, 1993; Brousseau, 1998; Bruner, 1986) déterminés. On peut donc estimer qu'ils seront sensiblement homogènes au sein d'un groupe – ou de quelques sous-groupes au sein d'un groupe –, comme c'est le cas de la représentation du concept de barbare chez les enseignants et les élèves que Dalongeville (2001) a étudiée. Pour ce dernier, l'étape de formulation d'hypothèses par les élèves est le moment de formalisation des représentations sociales. C'est alors qu'il faut leur opposer la représentation sociale de l'autre, afin de leur permettre de formaliser l'obstacle conceptuel en jeu – l'autre pouvant être un pair, un individu ou un groupe dont la perspective est différente, mais aussi un autre dans le passé étudié (Dalongeville, 2001).

Plusieurs recherches empiriques permettent d'identifier des obstacles propres à l'apprentissage en histoire, mais d'abord : qu'est-ce qu'un obstacle? L'obstacle est une réponse intuitive et économique sur le plan cognitif (fondée par exemple sur la connaissance générale ou sur l'expérience) à une interrogation ou un problème. Cette compréhension première est normale, car il est impossible de faire complètement table rase de son bagage intellectuel (Bachelard, 1938/1993), mais l'esprit scientifique est différent de l'esprit poétique, dans lequel notre première intuition est de projeter sur le réel nos espérances. Qui veut atteindre une connaissance du monde scientifiquement fondée doit dépasser ces intuitions en se libérant de ses préjugés, en rejetant l'opinion au profit de la connaissance et en laissant la place qui revient de droit au doute au sein d'un esprit critique.

Par exemple, Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon (1994) identifient trois obstacles épistémologiques propres à l'apprentissage de l'histoire. Le premier est l'idée qu'un « texte historique dise la vérité », un constat que font Ashby, Lee et Shemilt (2000) ou encore VanSledright (2002) et Wineburg (2001). Il s'agit d'une conception *nuisible* – au sens où elle fait obstacle – au développement d'une attitude et d'une méthode propres à l'histoire, car ce schème empêche de voir une quelconque nécessité à l'apprentissage d'outils intellectuels plus exigeants

sur le plan sociocognitif, mais plus puissants et robustes. En d'autres mots, puisque la *vérité* se retrouve simplement dans les manuels scolaires ou dans d'autres sources d'autorité, à quoi bon s'engager dans une démarche d'enquête exigeante?

Ensuite, toujours selon Gérin-Grataloup et coll. (1994), l'idée que « l'histoire est une science neutre » s'oppose aussi à une conception plus complexe selon laquelle celle-ci serait une interprétation ou une « prise de position » face aux enjeux présents et passés (Chesneaux, 1976; Lee et Ashby, 2000; Marrou, 1954; Monte-Sano, 2011; Pontecorvo et Girardet, 1993). L'idée de communauté de pratiques critiques est en contradiction avec cette manière de voir l'histoire comme une série d'opérations permettant d'établir *la bonne* interprétation.

Finalement, Gérin-Grataloup et coll. (1994) identifient aussi l'obstacle de *l'occultation de la dimension temporelle*. Cet obstacle amène l'élève à interpréter l'histoire à l'aide de son sens commun et de ses valeurs contemporaines (présentisme) plutôt qu'en contextualisant en fonction de l'époque, un constat récurrent (Lee, 2005; Lefrançois et coll., 2011; Pomian, 2013; Seixas, 1996, 2012a; Wineburg, 2001).

Malgré les difficultés que pose le dépassement de ces obstacles, Pontecorvo et Girardet (1993) ont montré que des élèves d'environ neuf ans étaient capables d'approcher une source première. Dans cette recherche, des élèves du primaire analysent et critiquent en cercle de discussion un texte d'Ammien Marcellin portant sur les barbares. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que les élèves étaient en mesure d'adopter une posture critique à la fois à l'égard de l'auteur de la source, mais aussi du contexte historique permettant d'expliquer ou de comprendre les comportements « étranges » des barbares décrits par Marcellin (un historien romain du 4^e siècle admiratif de l'Empire romain). La recherche de Pontecorvo et Girardet (1993) illustre la capacité des élèves à mobiliser certains outils de la pensée historienne (contextualisation, perspective, argumentation, critique de la source), dans un contexte de résolution de problème qui nécessite des échanges sociaux dans le but de construire une compréhension (la réponse au problème) commune.

Plusieurs recherches empiriques ou quasiexpérimentales effectuées dans des classes d'histoire ont tenté d'évaluer la praticabilité d'une approche fondée sur la problématisation et l'enquête historique (De La Paz, 2005; De La Paz et coll., 2014; De La Paz et Felton, 2010; Monte-Sano, 2011; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Monte-Sano et coll., 2014; Nokes, 2011; Nokes et coll.,

2007; Reisman, 2012; VanSledright et Kelly, 1998). Elles reprennent le plus souvent le modèle des euristiques de Wineburg, centré sur l'écriture argumentative et la mobilisation des euristiques de la pensée historique.

Il ressort que la mobilisation des euristiques par les élèves doit dépasser certaines *barrières* (des obstacles), comme la surcharge cognitive, le manque de connaissances antérieures, les conceptions de sens commun et les fausses représentations quant à l'histoire (Nokes, 2011). C'est ce qu'illustre une synthèse des recherches, portant sur les efforts des élèves pour lire comme des historiens, effectuée par Nokes (2011). Pour surmonter ces barrières, Nokes propose différentes interventions (tableau 3) réinvesties dans un ouvrage de synthèse qui donne des pistes d'application didactique (Nokes, 2013).

Tableau III – Synthèse des barrières rencontrées par les élèves

Barrières	Étayage possible
Surcharge cognitive chez les élèves (compréhension générale difficile; non-familiarité avec les euristiques; difficulté de synthèse)	Sélectionner des textes accessibles pour les élèves (ou les simplifier) ; enseigner le vocabulaire spécifique ; faire travailler les élèves en petits groupes ; utiliser des affiches qui synthétisent les stratégies euristiques ; fournir des organisateurs graphiques.
Connaissances antérieures limitées	Remplacer le manuel par des textes historiques variés (fiction, sources premières); mettre à l'épreuve les représentations des élèves en utilisant des documents contradictoires.
Conception du monde simpliste (le vrai et le faux ; réductionnisme ; relativisme ; autoritarisme)	Miser sur les controverses historiques et sociales; favoriser les interprétations historiques basées sur les sources; admettre l'incertitude.
Une fausse conception de l'histoire	Favoriser la problématisation; enseigner explicitement le travail de l'historien; décentrer l'apprentissage de l'enseignant au profit de la critique des sources; utiliser des documents historiques de première main aux perspectives multiples.

Bien qu'elles fassent obstacle, ces conceptions erronées sont aussi une source potentielle d'engagement si les situations d'apprentissage mises en place permettent de les problématiser et

de les dépasser. Les résultats des études empiriques et quasiexpérimentales menées ou synthétisées par Nokes (2011, 2013; Nokes et coll., 2007) démontrent que les élèves sont capables de s'engager dans des tâches nécessitant un raisonnement historien lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement explicite des euristiques et des stratégies, en plus d'un étayage conséquent.

Pour parvenir à de tels résultats, les chercheurs (Nokes et coll., 2007) ont comparé les performances de quatre groupes d'élève de 16 à 17 ans soumis à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage différents dans une recherche quasi-expérimentale ($n = 246$). Le premier groupe a assisté à des cours donnés à l'aide d'un manuel d'histoire et de présentations magistrales portant sur le contenu historique abordé dans ledit manuel. Le second groupe a lui aussi utilisé un manuel d'histoire, mais l'enseignant était centré sur les euristiques de l'histoire. Le troisième groupe a, pour sa part, travaillé avec des sources textuelles multiples et l'enseignant explicitait les contenus historiques en lien avec les textes. Finalement, le dernier groupe a travaillé avec des sources textuelles multiples et a reçu un enseignement explicite des euristiques. Concernant les contenus historiques, lorsque l'on porte attention à la progression des élèves entre le prétest et le posttest, ces résultats quantitatifs montrent que la plus grande progression s'est effectuée chez les élèves qui ont travaillé avec des sources multiples plutôt qu'avec un manuel d'histoire. Du côté de la mobilisation des euristiques, le seul groupe qui a connu une progression significative est le quatrième groupe ayant à la fois travaillé sur des sources multiples et reçu un enseignement centré sur les euristiques.

Parmi les autres chercheurs qui se sont penchés sur cette question, Monte-Sano (2011) a étudié l'intervention d'une enseignante misant sur le modelage des stratégies propres à la lecture en histoire. Trois stratégies étaient au cœur de cette démarche : l'annotation des sources pendant la lecture, la rédaction de synthèses ou de résumés de lecture mettant en évidence les multiples perspectives des acteurs, ainsi que la rétroaction de l'enseignante sur l'usage des sources pour formuler des interprétations. Pour y parvenir, l'enseignante modélisait en grand groupe les stratégies que les élèves devaient apprendre, mais elle misait aussi sur une rétroaction écrite et verbale abondante pour guider la pratique des élèves novices dans leur tâche de lecture et d'écriture. L'évaluation suite à l'intervention s'est faite de manière autonome et indique que les apprenants ont produit des textes disciplinaires argumentatifs plus longs et plus convaincants qu'avant d'avoir été soumis à la condition expérimentale.

Les travaux de De La Paz (2005; De La Paz et coll., 2014; De La Paz et Felton, 2010; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Monte-Sano et coll., 2014) débouchent sur des conclusions similaires en utilisant un protocole de recherche quasiexpérimentale. Même en travaillant avec des élèves aux caractéristiques socioéconomiques diverses, l'enseignement explicite des euristiques et des stratégies de lecture et d'écriture en histoire ont amené les élèves à produire des textes plus longs et plus nuancés grâce à l'appropriation du concept de *perspective historique*, mais aussi plus historique dans leur forme, car se référant aux sources historiques analysées en classe pour appuyer leurs interprétations.

Finalement, le projet *Reading Like a Historian* (RLH) a déjà donné lieu à deux publications importantes (Reisman, 2012; Wineburg et coll., 2011). La première est issue d'une étude expérimentale auprès de 236 élèves de onzième année de San Francisco, aux États-Unis. Cette recherche visait à dépasser les résultats obtenus par De La Paz (2005), ainsi que ceux obtenus par Nokes et coll. (2007), car l'auteure jugeait que les résultats de ces deux recherches quasiexpérimentales ne renseignaient pas sur la *lecture et l'interprétation historiennes*, mais plutôt sur la qualité de l'écriture argumentative (De La Paz, 2005), ainsi que sur l'occurrence de la mobilisation des euristiques dans une production écrite (Nokes et coll., 2007).

En centrant davantage ses outils sur la capacité des élèves à mobiliser leur pensée historienne pour lire et comprendre des textes historiques en profondeur, Reisman (2011) arrive à répliquer les résultats obtenus par Nokes et coll. (2007) et renforce ainsi la pertinence d'une démarche centrée sur l'analyse, la critique et la comparaison des sources.

Pour y parvenir, Reisman (2011) a mis en place une recherche quasiexpérimentale pour tester l'implantation du curriculum *Reading like a historian* portant sur le développement de la pensée historienne. Afin d'outiller les enseignants, ceux-ci ont été formés et classés selon un test de fidélité pour évaluer leur maîtrise du curriculum. Si le test de fidélité des enseignants est plutôt faible (près, mais en dessous du seuil d'adhérence dans 4 cas sur 5), Reisman (2011) juge, à la lumière des résultats finaux, que le matériel fourni aux enseignants, le guide RLH, fut un outil d'étayage suffisant pour compenser une maîtrise plutôt faible des assises du curriculum.

Du côté des élèves, prétest et posttest ont été élaborés à la manière d'examen comportant des choix de réponses ainsi que des questions à développement. L'évaluation posttest a révélé une

amélioration considérable tant au niveau de la rétention des contenus que du développement de la pensée historienne, ce qui vient confirmer les résultats obtenus par Nokes et coll. (2007).

Ce projet a subséquemment mené à la publication de huit leçons basées sur le curriculum testé par Reisman (Wineburg et coll., 2011). Ces huit leçons développent différents savoirs déclaratifs et procéduraux liés à l'histoire des États-Unis. Chaque leçon est constituée de trois temps (Reisman, 2015): une mise en contexte historique et une justification de la pertinence du choix du sujet; une période d'analyse des documents (seul ou en équipe); une discussion de classe qui doit s'appuyer sur les preuves historiques étudiées. Chaque activité explique aussi la nature du défi intellectuel pour l'élève et fournit tous les documents nécessaires au déroulement de l'activité. Un prolongement a vu le jour sur internet. Les collaborateurs du projet de recherche RLH ont formé une équipe de didacticien pour développer davantage de situations d'apprentissage sur le modèle de celles de l'ouvrage *Reading Like a Historian* (Wineburg et coll., 2011). Ces trois temps sont importants, car ils agissent comme métastructure des activités que nous suggérerons à notre enseignant et permettront de mieux comprendre l'adaptation et les choix faits par notre participant lors de l'analyse des résultats.

Dans cette section de notre cadre conceptuel, nous avons mis en relation la nature de l'histoire telle que définie par des historiens avec un mode de pensée historienne principalement théorisé par les didacticiens. Le développement de ce mode de pensée doit se faire par l'entremise de la mobilisation de certaines euristiques (aussi appelé concepts de premier et de deuxième ordre) ainsi que par la résolution de problèmes conceptuels de différents ordres.

Les résultats de recherches dont nous avons parlé indiquent que l'apprentissage en contexte de situation-problème, dans lequel l'élève doit dépasser des obstacles cognitifs par le développement et l'apprentissage de savoirs de premier et de deuxième ordre, contribue au développement de la pensée historienne tant au niveau substantif que procédural.

Il appartient à l'enseignant de mettre en œuvre les dispositifs nécessaires au dépassement de ces obstacles. Pour y parvenir, l'enseignant mobilise des savoirs pédagogiques et didactiques afin de mener à bien les situations d'apprentissage et les activités qu'il adapte, crée et pilote.

2.3. Les savoirs pédagogicodidactiques des enseignants

Notre problématique initiale met en relation trois axes : les finalités de l'histoire, les pratiques enseignantes, ainsi que les usages du matériel didactique. Jusqu'à maintenant, nous avons vu les finalités de l'histoire que nous jugeons adéquates et avons délimité le cadre au sein duquel il nous semble possible de les atteindre.

Néanmoins, les pratiques enseignantes en relation avec le matériel didactique que ces professionnels utilisent forment une dynamique complexe encore relativement peu connue. Dans cette section, nous définirons les compétences professionnelles que mobilisent les enseignants ainsi que les différents usages du matériel didactique en classe d'histoire.

2.3.1. Les domaines de savoirs des enseignants

Dans *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Perrenoud (1996) rappelle que les enseignants mobilisent des compétences professionnelles basées sur des savoirs d'expérience. Pour Perrenoud (1996, p. 134), mobiliser des compétences professionnelles, c'est entre autres être capable :

- d'identifier des obstacles à surmonter ou des problèmes à résoudre;
- d'envisager diverses stratégies de résolution de ces problèmes;
- de choisir la moins mauvaise stratégie en évaluant les risques;
- de planifier et de mettre en œuvre les stratégies adoptées;
- de piloter cette mise en œuvre au gré des événements en affinant ou en modulant la stratégie mise en œuvre.

La lecture de ces compétences professionnelles générales nous convainc que les enseignants mobilisent de telles compétences au quotidien en fonction de plusieurs paramètres.

L'accès aux différents domaines de savoir que ceux-ci mobilisent nécessite d'explorer l'ensemble du système des informations satellites de l'action vécue d'un individu. Selon Vermersch (2003), ce système d'informations satellites est composé de cinq « domaines » qui sont concurrents et complémentaires lorsque l'on tente de collecter toute l'information nécessaire pour bien cerner l'action vécue (voir figure 2). Au cœur du modèle de Vermersch (2003), on retrouve l'action procédurale (ou effective) qui nous intéresse particulièrement afin de répondre à la première question de cette recherche. Cette action est celle qui se matérialise en situation. Elle est

cependant en concurrence avec des informations périphériques que sont : les savoirs déclaratifs, les intentions, le contexte et le jugement. Les informations déclaratives font référence aux savoirs théoriques alors que l'intentionnel renvoie aux buts et aux finalités. Le procédural (cœur du modèle) est donc en relation avec ce qui est de l'ordre du déclaratif et de l'intentionnel.

D'autres éléments d'information jouent un rôle dans la compréhension de l'action vécue par un sujet. C'est le cas du contexte qui, s'il sert parfois d'excuse ou de prétexte, permet de mieux cerner les circonstances et l'environnement au sein duquel l'action est posée. Finalement, le jugement renvoie à la satisfaction générale ou aux croyances d'un individu concernant une action donnée.

La considération de ce système d'information est essentielle afin d'arriver à cerner les savoirs enseignants en jeu dans le cadre de la pratique que nous documenterons, car ceux-ci sont multiples et renvoient au système d'information dans sa globalité.

En 1986, Shulman publia un article qui reconceptualisa le domaine des savoirs enseignants que Perrenoud (1996) appelle compétences professionnelles. Le modèle structuraliste de Shulman plaçait à l'avant l'importance d'un savoir disciplinaire pédagogique (*pedagogical content knowledge*). Dans ses articles subséquents, Shulman identifie jusqu'à onze éléments ou composantes du savoir pédagogique général des enseignants (Shulman, 1986, 1987; Shulman et Sykes, 1986). Ces formes de savoirs ont été récupérées, réorganisées et réinterprétées dans plusieurs travaux (Carlsen, 1999; Grossman, 1990; Veal et MaKinster, 1999), mais l'ensemble de la production scientifique est clair sur un certain nombre d'éléments essentiels. Les savoirs pédagogiques des enseignants comportent, selon le modèle choisi, entre quatre (Grossman, 1990) et huit domaines (Shulman et Sykes, 1986) de connaissance. Les différentes composantes que l'on retrouve dans ces modèles sont les suivantes : savoirs pédagogiques généraux; savoirs pédagogiques disciplinaires; connaissance du curriculum; connaissance des apprenants; connaissances et compétences générales; compétence d'efficacité; philosophie, buts et objectifs; contexte scolaire; connaissance de la matière; structure substantive de la discipline; structure procédurale de la discipline.

Parmi les travaux effectués, le modèle de Carlsen (figure 1) nous semble le plus synthétique et complet, parce qu'il est parmi les plus récents et s'appuie sur les travaux l'ayant précédé, mais aussi parce qu'il organise en cinq domaines les savoirs enseignants.

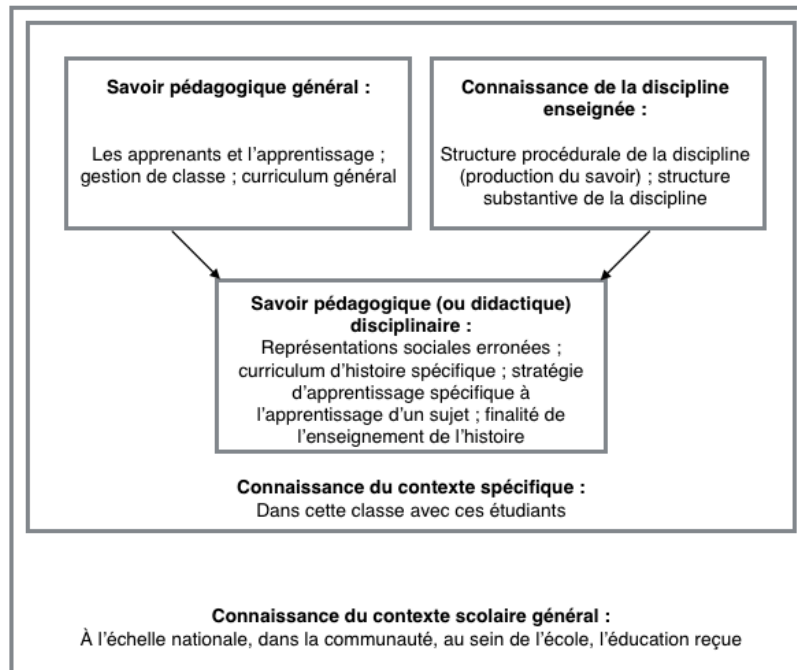


Figure 1 – Domaine de savoirs enseignants selon Carlsen (1999)

Selon Carlsen (1999), le savoir pédagogique disciplinaire permet d'acquérir de l'information précieuse pour penser la formation des maîtres, initiale ou continue. Les chercheurs qui ont travaillé grâce aux repères du savoir pédagogique disciplinaire en sont arrivés à plusieurs conclusions concernant la pratique enseignante. Par exemple, elles précisent l'importance de l'expérience (*classroom experience*) comme facteur déterminant de l'expertise pédagogicodidactique (Morine-Deshimer et Kent, 1999 ; Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014). Cela va de pair avec l'importance des routines de classe qui permettent un milieu d'apprentissage où autonomie et sécurité sont de mise (Morine-Dershimer et Todd, 1999). Par ailleurs, il semblerait que l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes ainsi que leurs conceptions sur la discipline soient des facteurs déterminants de leur pratique et que le changement de pratique apparait de façon durable lorsque cette image interne se modifie (Boutonnet, 2013 ; Demers, 2012 ; Gess-Newsome, 1999 ; Monte-Sano et coll., 2014).

2.3.2. Nous croyons donc que ces compétences et ces savoirs font que les enseignants prennent des décisions éclairées. Néanmoins, la recherche permet de douter de l'enseignement et de l'apprentissage de la pensée historienne dans les classes d'histoire québécoise (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2013b; Demers, 2011; R. Martineau, 1997), un acte essentiel si l'on veut atteindre les finalités les plus ambitieuses du PFÉQ. Comment expliquer ce phénomène? Intervention éducative et croyances enseignantes

Les entretiens que Bouhon (2012) a conduits avec des enseignants belges pour sa recherche sur la préparation de séquences par ceux-ci ont permis de montrer qu'ils adhèrent à des traditions didactiques qui devraient être tombées en désuétude.

Il y a trois modèles pédagogicodidactiques dans les programmes d'histoire depuis les années soixante (Jadoulle, 2009). Ces modèles traduisent des courants forts selon différentes époques, soit l'exposé-récit, le discours-découverte et l'apprentissage recherche. Il est important de noter que ces modèles sont descriptifs de ce que l'on retrouve dans les programmes d'étude, alors que les pratiques enseignantes sont, quant à elles, diverses.

La prédominance du discours de l'enseignant et le rôle illustratif qu'ont les documents historiques caractérisent l'exposé-récit. La classe est centrée sur l'enseignant qui détient les savoirs à enseigner et qui les livre selon une organisation narrative qu'il détermine en fonction de ses connaissances.

Le discours-découverte est une tradition pédagogicodidactique selon laquelle l'enseignant détient toujours le savoir et le livre sur toutes sortes de supports que les élèves doivent manipuler (des « exercices ») pour se l'approprier. L'enseignant complète la leçon en ajoutant de l'information précise sur le sujet étudié. L'enseignant occupe donc toujours une position de détenteur du savoir et l'organisation de ses cours se fait généralement en découpage d'unité logique qui facilite la compréhension de l'élève en lui révélant et en enrichissant ce qu'il découvre d'informations qu'il doit connaître.

L'apprentissage-enquête s'établit comme modèle dans les années 1990. Il s'agit d'une approche soucieuse du caractère construit du savoir historique. Elle propose d'organiser l'activité d'apprentissage de la classe autour d'une démarche de recherche. Ce modèle mise sur la problématisation des savoirs et la relation qu'entretient le passé avec le présent. L'enseignant

joue donc un rôle nouveau, il doit organiser le savoir de façon à ce que l'élève puisse enquêter pour s'en construire une compréhension propre, à l'aide d'outils euristiques.

Les résultats de Bouhon (2012) indiquent que la hiérarchisation des thèmes évoqués par les enseignants quant aux éléments qu'ils voulaient idéalement retrouver lors de la planification d'une séquence d'enseignement en histoire diffère de celle qu'ils préconisent lorsque vient le temps de parler d'une « pratique réelle ». Ces résultats indiquent que le contexte dans lequel s'exerce la pratique réelle fait se retourner les enseignants vers le modèle d'exposé-récit. Les résultats au sujet de la pratique idéale peuvent s'expliquer en raison de l'effet de désirabilité sociale, mais il se pourrait aussi, selon Bouhon (2012, p. 84), que les contraintes temporelles et matérielles avec lesquelles doivent composer les enseignants expliquent cet écart. La recherche ne permet pas non plus de connaître en détail les raisons qui motivent les choix que les enseignants font, pas plus que de comprendre le processus d'appropriation de matériel didactique portant sur le développement de la pensée historique. Cela permet-il de limiter les contraintes temporelles et matérielles? L'enseignant fait-il fi de ce que recommande la ressource didactique? S'y fie-t-il? Dans quelle mesure et pourquoi? Toutes ces questions nous semblent importantes.

Les travaux de Demers (2011), quant à eux, ont regroupé les enseignants selon trois postures épistémologiques, en reprenant les travaux de Maggioni, Vansledright et Alexander (2009). Ces postures (réaliste/de reproduction ; relativiste ; critérialiste/constructiviste) présentent des similitudes avec les traditions didactiques élaborées par Jadoulle (2009), tout en apportant plus explicitement une perspective différente sur l'intervention éducative, celle de l'épistémologie.

Les modèles d'intervention éducative se divisent en quatre catégories (Not, 1979 ; 1991). L'hétérostructuration traditionnelle est ce que l'on pourrait appeler un modèle d'intervention éducative (MIE) fortement magistrocentrée de type transmission-réception (du maître vers l'élève). Les motifs qui expliquent une telle intervention éducative sont de différents ordres. Premièrement, cette méthode permet d'assurer la stabilité, l'uniformité et la « sureté » des savoirs. Ceux-ci peuvent être transmis rapidement et facilement, car l'organisation de l'explication par le maître est supposée permettre à l'apprenant de s'approprier avec moins d'effort le savoir dont est dépositaire la société qui le forme. Le discours de l'enseignant est souvent accompagné de deux moyens mis en application pour assurer un certain apprentissage : l'imitation et la répétition.

L'autostructuration cognitive est une forme d'intervention éducative issue de la Nouvelle École. Ce courant, inspiré entre autres par le rousseauisme, se trouve à l'opposé de l'hétérostructuration traditionnelle, car elle est fortement pédocentrée. L'autostructuration cognitive est une démarche d'apprentissage libre de contraintes, mue par la curiosité et le désir d'apprendre en fonction des besoins et des contraintes de la vie courante. Elle mobilise des techniques comme l'observation, l'enquête et l'expérience et se veut très engageante, car émanant d'un désir ou d'un besoin chez l'apprenant. Ce modèle d'intervention éducative laisse une place très marginale à l'enseignant et suppose un enseignement peu structuré et individualisé.

L'hétérostructuration cognitive coactive ou, l'inculcation (Not, 1991), est issue de la mouvance behavioriste et s'inscrit dans le prolongement de l'hétérostructuration traditionnelle. Il s'agit d'un MIE qui mise sur l'organisation de l'apprentissage en objectif séquencé à atteindre où l'élève se voit renforcé le plus souvent possible lorsque le bon comportement cognitif est mobilisé. Si ce modèle confère à l'élève un rôle actif, c'est celui d'un exécutant obéissant aux directives d'un maître détenteur du savoir. Si certaines matières comme les mathématiques et la grammaire peuvent bien fonctionner dans ce cadre, il semble que ce soit plus artificiel dans le cas de l'histoire ou de la géographie, par exemple (Not, 1991). Par ailleurs, Not (1991) interroge l'efficacité d'une telle méthode lorsqu'il s'agit d'atteindre des objectifs d'un niveau taxonomique plus élevé (compréhension, synthèse, évaluation, etc.) comme ceux que nous avons identifiés précédemment liés au développement de la pensée historique.

Finalement, le quatrième MIE intitulée interstructuration cognitive est aussi appelé « méthode génético-structurale d'élaboration cognitive » (Not, 1991). Il s'agit d'une conception qui suppose que la connaissance d'un objet passe par sa transformation et sa manipulation par l'apprenant. Selon ce MIE, l'enseignant doit présenter aux élèves des concepts adaptés à ses connaissances et ses schèmes antérieurs tout en s'assurant que les concepts abordés permettent l'actualisation ceux-ci. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est donc d'agir en tant que médiateur au sein du processus d'assimilation-accommodation.

Barth (2013), propose une démarche de médiation culturelle constituée d'une démarche d'observation, d'enquête et d'induction où le rôle de l'enseignant est celui d'un médiateur. Dans son ouvrage, Barth décrit la démarche de médiation non seulement comme l'organisation des situations didactiques sensées à la fois s'ancrer dans les schèmes et conceptions des élèves, mais aussi de provoquer un conflit cognitif. D'autre part, l'enseignant joue un rôle de régulateur dans

le processus d'observation, d'enquête et d'expérimentation des élèves. Not (1991) parle d'un enseignement intégré à l'apprentissage, car, selon lui, l'apprentissage, et non l'enseignement, doit être au cœur de notre perspective. L'enseignement entretient un rapport dialectique avec l'apprentissage alors que, traditionnellement (MIE1 et MIE3), il était communément admis que l'apprentissage était une conséquence directe de l'acte d'enseigner.

Pour revenir aux postures épistémiques établies par Maggioni, Vansledright et Alexander (2009), une posture épistémique *réaliste/de reproduction* correspond à l'enseignant type, c'est-à-dire un enseignant objectiviste qui conçoit le savoir en histoire comme un amalgame de faits qu'il faut transmettre et apprendre de façon traditionnelle, voire mécanique. Cette posture épistémique place en son centre une connaissance rigide et transmise par l'expert qu'est l'enseignant.

D'autres enseignants sont plutôt de type *critérialiste/constructiviste*. Ceux-ci conçoivent le savoir historique comme une construction humaine basée sur une méthode scientifique qu'est celle de l'histoire. Cette posture insiste sur l'importance de problématiser l'histoire afin de mener des enquêtes et de construire des interprétations qui répondent aux problèmes de départ.

Finalement, la troisième posture épistémique est un entredeux. La posture relativiste correspond à un enseignant qui voit l'histoire comme un construit, mais, ne disposant pas des outils nécessaires afin d'évaluer, de critiquer, de soupeser les différentes interprétations, les juge toute de même valeur. Selon Demers (2011), l'épistémologie des enseignants détermine (du moins en partie) le mode d'intervention éducative que ceux-ci préconisent.

Au final, que l'on adopte la perspective de Jadoulle (1998 ; 2009) et Bouhon (2012) ou de Demers (2011), les résultats de ces recherches indiquent que les enseignants prennent des décisions pédagogiques et didactiques en fonction d'impératifs liés au contexte de leur pratique, ce qui se traduit majoritairement par l'adhésion, selon l'étude de Bouhon (2012), à une tradition didactique d'exposé-récit et, selon celle de Demers (2011), à une épistémologie pratique de type réaliste/de reproduction. Les modes d'intervention éducative privilégiés par ces croyances et ces postures épistémiques sont donc généralement traditionnels, soit de l'ordre de la MIE1 ou MIE3 (Boutonnet, 2013b). Ce qui n'a pas été exploré jusqu'ici, c'est l'ensemble des raisons qui motivent les enseignants à faire les choix qu'ils font lors de la planification et du pilotage d'activités portant sur la pensée historienne. À quels savoirs font-ils appel?

2.3.3. L'appropriation et les usages de matériel didactique

Les travaux de Monte-Sano, De La Paz et Felton (Monte-Sano *et al.*, 2014) qui tablent sur le savoir pédagogique disciplinaire pour analyser la pratique de deux enseignants au secondaire ont conclu qu'une connaissance et une compréhension complexe de la discipline enseignée ainsi que des élèves à qui l'on enseigne étaient les éléments déterminants dans l'application par les enseignants d'un nouveau curriculum. Les enseignants de cette recherche ont réussi à implanter dans leur cours une démarche de développement de la pensée historienne grâce à la mobilisation de compétences en littéracie disciplinaire. Les élèves et les enseignants avaient, au terme de cette recherche-action, acquis une maîtrise de certains outils liés à la pensée historienne, comme l'évaluation des sources, la confrontation des perspectives et l'argumentation en histoire.

Néanmoins, ce projet est différent du nôtre, car il proposait un accompagnement des enseignants à hauteur de 88 heures, sous la forme de cours universitaires directement en lien avec l'implantation du curriculum proposé, ce qui a sans doute eu un impact sur l'appropriation du matériel proposé. Par la suite, les élèves ont eu l'occasion de s'exercer à travers six enquêtes de trois séances chacune (pour un total de 18 heures). Ces conditions idéales ont permis aux enseignants non seulement de se développer sur le plan professionnel, mais aussi de participer à l'amélioration du matériel proposé et à son implantation dans les salles de classe. Nous proposons donc modestement de poursuivre avec des objectifs semblables, mais selon des paramètres différents, pour mieux documenter l'implantation d'une démarche d'apprentissage centrée sur la pensée historienne et d'identifier avec plus de précision les savoirs mobilisés par les enseignants. Afin de bien cadrer notre recherche, il nous semble important de regarder l'usage traditionnel des manuels par les enseignants. Zahorik (1991) a précisé trois modes d'usage de manuels didactiques. *Coverage* ; *Extension* ; *Thinking*. Le premier mode d'usage serait le plus répandu (65%) et consisterait à utiliser le manuel comme un outil d'acquisition de connaissance (lire, prendre en note des éléments, examens basés sur le manuel, etc.) qui est utilisé au maximum. Le second consisterait lui aussi à utiliser le manuel comme un outil d'acquisition de connaissance, mais s'y grefferait des activités diverses plus complexes d'un point de vue taxonomique au sein duquel le manuel sert de référent ou d'outil de mise en contexte. Finalement, le type *Thinking* consiste à utiliser le manuel comme objet de critique ou de problématisation en le confrontant ou le complétant à l'aide d'autres sources d'information ou d'autres activités.

La lecture que Boutonnet fait de l'intervention éducative en lien avec l'usage des ressources didactiques des cas participants à sa recherche n'est pas non plus sans évoquer les modes d'intervention éducative (MIE) développés par Not (1979).

Partant entre autres de ces références théoriques, Boutonnet (2013b) relève différents types d'utilisation du matériel didactique (intensif, extensif, extensif-méthodique, critique) et confirme certaines tendances relevées par Zahorik, dont un usage du manuel principalement *intensif* (*coverage* ou MIE1) et une très faible utilisation *critique* (*thinking* ou MIE4). Il a procédé en trois phases. Premièrement en distribuant un questionnaire (n = 81) dans lequel les enseignants étaient amenés à déclarer leur pratique en lien avec l'usage du manuel ; la seconde phase de la recherche consistait à observer en classe des types d'usage pour finalement, lors de la troisième phase, tenir un entretien d'explicitation. C'est seulement lors de l'observation et des entretiens (n = 9) que le type d'usage « extensif-méthodique » s'est manifesté. Ce type d'usage se différencie de ceux établis par Zahorik (1991) ainsi que par Boutonnet (2013b) dans sa première phase. Il s'agit d'un type d'usage se situant entre l'usage intensif et l'usage extensif. Il intègre par conséquent des éléments de la méthode historique, mais l'enseignant garde un fort contrôle sur les contenus et accorde peu d'autonomie intellectuelle à l'élève en demeurant près de la structure du manuel.

Le fait que les ensembles didactiques francophones homologués du Québec ne soient pas conçus pour supporter le développement de la pensée historienne peut-il expliquer en partie pourquoi les types d'usages sont aussi rarement critique ou même extensif?

Laville évoquait déjà en 1984 l'inadéquation entre les manuels scolaires et les objectifs du programme de formation de 1982. Il posait des questions centrales sur la nature des manuels (leur perspective élitiste, leur simplisme téléologique et leur relative uniformité), mais aussi sur leur rôle (outils de reproduction de la culture sociale et de fixation du récit national), ainsi que sur les usages (alors peu documentés et probablement assez diversifiés) qu'en font les enseignants. Par la suite, la plupart des recherches ont porté sur le contenu des manuels du secondaire plutôt que sur leur utilisation (Boutonnet, 2009; Éthier, 2000, 2006; J. Lebrun, 2013; J. Lebrun et coll., 2002; M. Lebrun, 2006; Lévesque, 2011) et ont généralement indiqué une « dénaturation de l'histoire », au sens où celle-ci n'est pas présentée dans toute sa complexité (un mode de pensée, une méthode et un produit), car elle se concentre plutôt sur l'exposition d'un récit au sein duquel les sources premières servent à appuyer la trame centrale plutôt qu'à la problématiser, lorsqu'elles sont mentionnées. De plus, les manuels ne permettraient pas le développement des

compétences prescrites par le programme (Boutonnet, 2009), pas plus qu'ils ne permettraient de développer l'agentivité (Éthier, 2006; Lefrançois et coll., 2014) ou encore une forme de citoyenneté réflexive et active. D'ailleurs, il ressort de ces recherches que ces manuels utilisent les sources premières inadéquatement, s'ils poursuivent réellement un objectif de développement de compétences historiennes (Lévesque, 2011) et qu'ils sont, au primaire du moins, peu problématisés (J. Lebrun, 2013). De toute façon, selon Girault (2015, p. 209), ces manuels « si bons soient-ils, ne sont utilisés le plus souvent que pour y trouver des recettes ou des outils clés en main », et non pour structurer les leçons.

L'interprétation des résultats de cette recherche fait état d'une posture professionnelle selon laquelle les enseignants adaptent sensiblement le matériel des maisons d'édition n'utilisant somme toute que ce qui leur convient, contrairement à ce que certaines recherches indiquent (Lebrun, 2006). Boutonnet cerne là un élément essentiel de l'acte d'enseigner (la planification et l'adaptation du matériel disponible) et fournit quelques hypothèses basées sur ses données (désir d'autonomie, représentations implicites et explicites qu'ont les enseignants de leur rôle ainsi que de leur discipline et formation). De plus, il semblerait que les années d'expérience ne soient pas une variable déterminante dans la façon dont les enseignants utilisent le matériel didactique (Boutonnet, 2013b), pas plus qu'elles ne le sont dans leur adhésion à des traditions didactiques. En d'autres mots, un enseignant novice, comme un enseignant d'expérience peut adhérer à des pratiques dites traditionnelles ou encore cohérentes avec celles que notre cadre théorique identifie comme pertinentes. Il ne semble pas y avoir de progression temporelle du « simple vers le complexe » alors que les années d'expérience se cumulent. Un autre élément que permet de cerner le questionnaire que Boutonnet a administré aux enseignants concerne les attentes de ceux-ci quant aux fonctions des manuels. 67% d'entre eux indiquent qu'il sert à montrer des ressources iconographiques et textuelles. Il s'agit d'une donnée intéressante, car c'est précisément ce que nous proposons de soumettre aux enseignants dans le cadre de notre projet (des sources iconographiques et écrites), afin de voir comment ils se les approprient.

Dans une autre recherche portant sur l'usage que font les enseignants du matériel didactique, Jadouille (2015) a soumis à douze enseignants une ressource didactique comportant trois types de ressources (une section comportant des repères historiques, une section traitant de l'héritage d'une réalité sociale dans le présent et une section, la plus importante en nombre de pages,

comportant des documents historiques). Le premier constat intéressant est que la section comportant les documents historiques est celle qui a été le plus utilisée par les enseignants (soit 61% du temps d'usage du manuel). À l'inverse, toute la section servant à faire le lien avec aujourd'hui (héritage, patrimoine, enjeux et autres traces du passé) a été pratiquement inutilisée par les enseignants (un seul s'en est servi pour un total de 11% du temps d'usage de l'ensemble par cet enseignant). Outre la fréquence d'utilisation, il ressort de l'analyse des résultats que les enseignants ayant participé à la recherche ont en général sous-exploité la ressource didactique qu'on leur avait soumis. Celui-ci avait été conçu selon la tradition didactique « d'apprentissage-recherche » (Jadoulle, 2009) et seulement trois des douze enseignants (dont un de manière limitée) ont exploité la ressource dans cette perspective. Les autres ont peu utilisé l'ensemble ou s'en sont servi dans une perspective très structurée pour des activités de repérage où l'analyse et la critique étaient absentes ou très limitées, ce qui rejoint le témoignage de Laville (1984), ainsi que les résultats de Zahorik (1991) et Boutonnet (2013b). D'ailleurs, comme Boutonnet (2013b) et Demers (2011), Jadoulle (2015) observe un écart entre les conceptions des enseignants à l'égard de la discipline historique et leurs pratiques.

Sur ce point, Demers (2011) est portée à croire que ce décalage s'explique par la conception que les enseignants ont à l'endroit des capacités de leurs élèves, laquelle est plus importante que leur propre posture épistémologique à l'égard de la discipline. Néanmoins, les résultats de ces recherches ne permettent pas d'identifier avec précision les dimensions du jugement professionnel au cœur du problème. De plus, la faible quantité de travaux portant sur l'adaptation du matériel didactique en enseignement de l'histoire entraîne un manque flagrant de connaissances (Bouhon, Kesel, Dufays et Plumet, 2014).

2.4. Rappel de la problématique et questions spécifiques

Le but que le PFÉQ assigne à l'enseignement de l'histoire est de former des citoyens capables de penser et d'agir librement. Pour l'atteindre, cet enseignement doit être centré sur l'élève ainsi que sur l'apprentissage d'un mode de pensée typiquement historien qui mobilise des habiletés d'analyse, de remise en question, de contextualisation, de confrontation de perspectives et d'échanges argumentatifs.

À la lumière des résultats de recherche, force est d'admettre que les pratiques enseignantes ne permettent pas de réaliser ces objectifs. Pourtant, la recherche indique qu'il est possible d'amener

les élèves à mobiliser des opérations de pensée complexes liées au métier d'historien (comme la critique de la source, la contextualisation ou la corroboration). Comment expliquer cet écart? Quelle est la part attribuable aux *mauvais outils* (une variable isolée par notre devis de recherche) et celle attribuable aux décisions (que nous estimons fondées en regard des circonstances) des enseignants lors de la planification et du pilotage?

C'est précisément cette dernière dimension que nous proposons d'explorer en substituant aux ensembles didactiques homologués par le MEES (et jugé incompatible avec les objectifs les plus ambitieux du programme) une ressource didactique qui a été empiriquement et expérimentalement validée par une équipe de recherche étatsunienne. Ainsi, nous pourrons observer :

1. Comment un enseignant met en œuvre des ressources didactiques portant sur le développement de la pensée historique;
2. Quels savoirs l'enseignant mobilise pour prendre ses décisions pédagogico-didactiques lors de l'appropriation du matériel didactique.

Notre méthodologie décrira comment nous avons observé et analysé la pratique d'un enseignant qui adapte la ressource didactique. En somme, nous avons choisi, grâce aux balises de notre cadre théorique, une ressource didactique cohérente dans ses démarches et ses objectifs avec le développement de la pensée historique, puis nous avons demandé à un enseignant de se l'approprier, de la mettre en œuvre et de nous expliquer les choix qu'il a faits.

3. Méthodologie

Documenter quelque chose d'aussi abstrait qu'un processus et son résultat n'est pas simple. Les compétences professionnelles que nous avons évoquées plus haut ainsi que les savoirs que mobilise un enseignant sont des actes posés de façon relativement spontanée. Conséquemment, si nous voulons décrire et analyser l'adaptation d'une ressource didactique utile au développement de la pensée historique, il nous faudra utiliser plus d'un angle d'entrée. Notre première méthode sera l'observation directe. Par l'observation, nous pourrions voir comment se matérialise la situation d'apprentissage telle que comprise et adaptée par l'enseignant. Cette première collecte de données devrait nous permettre de voir un certain nombre d'éléments relatifs à l'intervention didactique, à ses objectifs ainsi qu'aux composantes mobilisées de la pensée historique. Par la suite, nous mènerons une entrevue avec l'enseignant afin d'avoir « accès » à ce qui n'est pas observable directement. Les raisons qui se cachent derrière les décisions prises, par exemple, nous sont difficilement connaissables sans ce type de données. Avant de détailler nos deux outils de collecte, nous discuterons de la nature de notre méthodologie et de la façon dont nous avons sélectionné notre cas.

3.1.Des données qualitatives

Notre recherche est de nature qualitative, car notre démarche est inductive et nous désirons comprendre et décrire un phénomène dans le but d'en dégager des constats et des hypothèses explicatives (Pelletier et Demers, 1994; Van der Maren, 1996). Il s'agit d'une étude de cas d'un enseignant du secondaire adaptant une ressource didactique portant sur le développement de la pensée historique.

Pour collecter nos données, nous avons eu recours à l'observation directe en classe et à l'entrevue semi-structurée. La décision de choisir un mode de collecte de données double est mue par l'importance de la triangulation dans l'étude de cas, mais aussi, comme nous l'avons déjà spécifié, afin d'avoir un portrait le plus riche possible du cas étudié (Yin, 2003).

3.2.La sélection du cas

Nous avons procédé à un échantillonnage volontaire (Van der Maren, 1996). Afin de tracer un portrait clair de notre candidat et permettre une lecture contextualisée des résultats, nous avons emprunté à Demers (2011) l'outil qu'elle a traduit à partir des travaux de Maggioni, Vansledright

et Alexander (2009). Cet outil (annexe 1) permet de catégoriser les enseignants selon leur posture épistémique. Grâce au questionnaire BLTHQ, nous avons pu identifier notre cas comme un *cas révélateur* (Yin, 2014). Pour constituer un cas révélateur, il nous a semblé pertinent de choisir un sujet ayant des croyances situées dans le pôle critérialiste/constructiviste, puisque c'est cette posture qui s'apparente le plus à l'approche mise de l'avant par les chercheurs qui ont élaboré les situations d'apprentissage RLH et que Demers (2011) indique que la posture épistémique est l'un des déterminants de la pratique enseignante. En procédant ainsi, nous avons voulu maximiser nos chances de sélectionner un enseignant qui tirerait un maximum de la ressource didactique mise à sa disposition (donc qui serait révélateur du potentiel de telles ressources axées sur le développement de la pensée historique).

Nous avons aussi choisi notre participant en fonction des contraintes géographiques (grande région de Montréal). Notre cas devait enseigner au premier cycle du secondaire, car les leçons didactiques issues de *Reading Like a Historian* (RLH) peuvent être plus facilement rattachées à ce cycle du PFÉQ. Finalement, plutôt que de demander à un enseignant de nous expliquer *comment il utiliserait la ressource soumise s'il avait à s'en servir*, nous avons privilégié un enseignant qui était disposé à mettre en application une séquence d'enseignement et d'apprentissage en partant de la ressource que nous lui soumettions. En choisissant un tel enseignant, nous espérons limiter les biais potentiels de désirabilité en nous rapprochant le plus possible des conditions réelles d'exercice de l'enseignant et nous assurer de ne pas avoir uniquement des données déclarées.

Nous avons choisi de ne pas tenir compte des années d'expérience de l'enseignant, car, comme l'ont souligné certaines recherches, cela ne semble pas être un facteur déterminant (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2013b). Néanmoins, considérant le fait que la pratique enseignante semble se stabiliser après les cinq premières années (S. Martineau, Gervais, Portelance et Mukamumera, 2008), nous avons favorisé un enseignant ayant au moins cinq ans d'expérience.

3.2.1. Le questionnaire BLTHQ comme outil d'échantillonnage

Maggioni, Vansledright et Alexander (2009) ont développé le questionnaire (*Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire*), constitué de 22 énoncés, auquel les participants doivent répondre en sélectionnant sur une échelle de Likert leur degré d'accord et de désaccord (6 = totalement en accord, 1 = totalement en désaccord). Ce questionnaire sert à classer les

enseignants (sujets) selon trois postures épistémiques possibles en fonction des recherches en didactique de l'histoire portant sur l'épistémologie. Rappelons que la traduction qu'offre Demers (2011) de ces postures est la suivante : réaliste/de reproduction; relativiste; critérialiste/constructiviste. Ce questionnaire a d'abord été validé auprès de 75 enseignants et 5 historiens (Maggioni et coll., 2009), puis sa version française a été validée auprès de 26 enseignants, dans une autre recherche (Demers, 2011). Dans les deux cas, les enseignants avaient majoritairement une posture épistémique *réaliste/de reproduction*, alors que les cinq historiens ayant servi à la validation, eux, se situaient près du pôle *critérialiste/constructiviste*.

3.3. Le choix de la ressource

Plusieurs ressources didactiques regroupent des activités ou des situations d'apprentissage portant sur le développement de la pensée historique. Notre choix s'est arrêté sur une ressource didactique, celui de Wineburg, Martin et Monte-Sano (2011), intitulé *Reading like a Historian* (RLH); il comprend aussi un prolongement en ligne offrant davantage de situations d'apprentissage (<https://sheg.stanford.edu>).

Nous avons choisi cet ensemble, car il a été créé par une équipe de chercheurs ayant réalisé un nombre considérable de recherches empiriques et quasiexpérimentales qui confèrent encore plus de la validité aux activités et démarches qu'il propose, comparativement aux autres ensembles disponibles (Jadoulle, 2015; Mandell et Malone, 2007; Seixas et Morton, 2012) ou encore aux récits de pratiques (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014), quelles que soient la qualité de ceux-ci. De plus, notre cadre conceptuel a montré que l'approche de Wineburg était cohérente avec les finalités éducatives du PFÉQ, car elle permet le développement d'une pensée historique outillant sur les deux plans conceptuels (substantif et procédural). De plus, ces activités ont été développées dans un autre cadre curriculaire. Il nous semble dès lors qu'il s'agit d'un bon ensemble pour observer le processus d'adaptation réalisé par un enseignant. Enfin, les leçons viennent avec un plan de cours suggéré. Nous avons donc décidé de coder le plan de cours associé à l'activité afin de le comparer avec l'enseignement constaté en classe. Ainsi, nous serons mieux en mesure de voir quelle part est de l'ordre de l'adaptation (fait par l'enseignant) et quelle part est issue de ce que propose la séquence.

3.4. La collecte des données

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons jugé nécessaire d'employer deux outils de collecte à la fois complémentaires et orientés vers un même but. Ils sont complémentaires au sens où l'observation nous donne une occasion de voir concrètement comment se transpose l'activité proposée par RLH dans la pratique de l'enseignant et où l'entretien nous permet d'explicitier certaines interventions qui ont été faites. L'entretien semi-dirigé nous permet aussi de discuter avec l'enseignant des raisons qui ont motivé les choix d'adaptation faits et ainsi d'avoir un accès aux savoirs qu'il a mobilisés.

3.4.1. L'observation en classe

Notre premier outil de collecte de données (annexe 2) s'inspire de la grille d'observation de Boutonnet (2013) et de Blaser (2007). Ce type de grille permet d'observer *le synopsis* de classe en fonction de la durée des différents *temps* de la SA en décrivant l'activité de l'enseignant et l'activité des étudiants pour chacun de ces temps. Elle rend donc possible l'identification, à l'aide de nos indicateurs (voir section 3.5), de la présence ou de l'absence de la mobilisation des concepts liés à la pensée historienne ainsi que la nature des concepts mobilisés dans le cadre de l'activité telle qu'adaptée par l'enseignant.

De plus, le synopsis permet de saisir les contraintes contextuelles et les moyens mis en place au sein de la situation didactique en condensant les données et en facilitant le repérage des moments où les gestes professionnels sont posés, selon Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006). Toujours selon Schneuwly et coll. (2006), le synopsis permet de répondre à des questions liées aux objectifs de cette recherche: les priorités de l'enseignant; les transformations de l'objet d'enseignement effectuées; les obstacles rencontrés; les processus mis en place.

À l'aide de cet outil, nous avons observé quelques périodes d'enseignement usuel de l'enseignant avec les mêmes élèves qui participaient à la collecte de données. Nous lui avons demandé de nous convier à des cours représentatifs de son enseignement habituel (deux périodes). Ces séances nous ont servi à affiner notre maîtrise de la grille et des indicateurs, ainsi qu'à nous intégrer progressivement au sein du groupe-classe de l'enseignant pour devenir le moins *visible* possible (Van der Maren, 1996). Une fois cette étape terminée, nous avons procédé à l'observation des séances d'enseignement (trois fois une heure) où l'activité se déroulait. Au total, nous avons donc intégré ses classes durant cinq heures.

Afin de valider ou d'infirmer ces observations, mais aussi pour compléter notre collecte de l'information, un deuxième outil fut nécessaire, l'entretien d'explicitation.

3.4.2. L'entretien d'explicitation

Notre deuxième outil de collecte est un schéma d'entrevue semi-structurée (annexe 3). L'entretien d'explicitation nous semblait nécessaire, car, comme l'indique Vermersch (2003, p. 21), « de nombreuses activités de formation et d'enseignement laissent peu de traces (seulement le produit final, par exemple, on ne sait alors rien du cheminement) et produisent peu d'observables. En d'autres mots, l'entretien nous permet d'avoir accès aux décisions pédagogicodidactiques prises, en plus de nous offrir l'occasion de trianguler les données issues de l'observation en classe.

Cet entretien d'une heure a été enregistré pour libérer les chercheurs du besoin de prendre des notes, ce qui contribue à rendre l'entrevue plus fluide et naturelle et à faciliter la discussion avec l'enseignant (Van der Maren, 1996; Yin, 2003). Nous avons aussi choisi de transcrire mot à mot l'entretien, pour en faciliter le codage.

Afin de structurer l'entrevue, nous avons procédé comme Vermersch (2003) le propose, en considérant le système d'information dans son ensemble. La verbalisation de l'action procédurale par un sujet entre en concurrence avec tout un système d'information satellite de l'action vécue (ici la planification et le pilotage de l'activité). Conséquemment, le guidage que doit opérer notre schéma d'entrevue doit se faire dans une perspective holistique (voir figure 2), surtout en considérant que la première phase de collecte de données (l'observation) nous aura en partie informé sur l'aspect procédural de la pratique de l'enseignante (ou de l'enseignant).

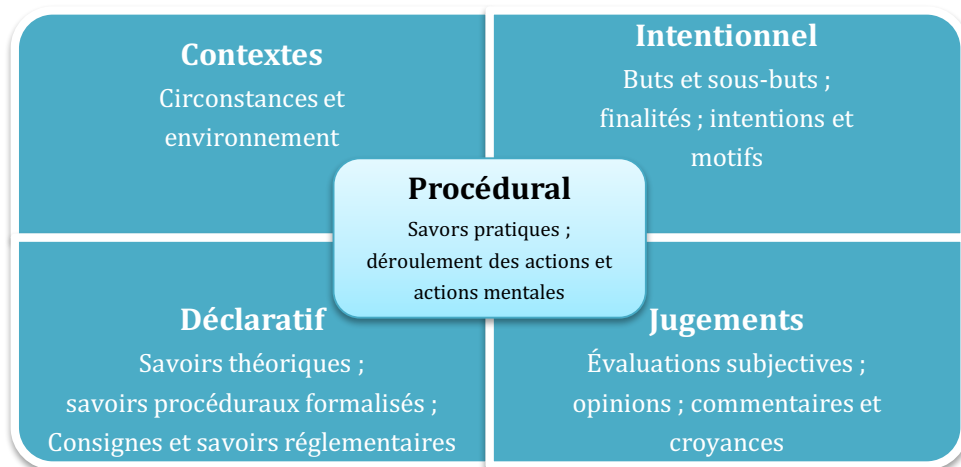


Figure 2 – Système des informations satellites de l'action vécue

3.5. Les indicateurs pour le codage

La création de notre grille d'indicateurs a principalement été pensée en fonction de l'observation en classe, car le caractère spontané et éphémère des données doit inciter le chercheur à arriver en classe avec une intention d'observation et des outils pour faciliter sa collecte (Van der Maren, 1996). Dans les deux cas (l'observation en classe et l'entrevue), nous privilégierons un codage semi-émergent (Van der Maren, 1996; Blais et Martineau, 2006), et ce, pour deux raisons. D'une part, un codage purement émergent pose le problème de l'attention du chercheur, surtout dans une situation d'observation directe comme indiqué précédemment. D'autre part, un codage fermé risque d'entraîner une certaine circularité. Selon Ayache et Dumez (2011), il y a un risque d'aborder notre matériau avec une grille de code fermée découlant du cadre théorique. Ce risque de la « circularité » fait en sorte qu'en nous en tenant à notre cadre théorique (à ce que l'on sait), nous éliminons la possibilité de voir émerger des éléments nouveaux et imprévus qui pourraient constituer des découvertes.

3.5.1. Les indicateurs pour l'observation en classe

Rappelons que l'objectif de notre séance d'observation en classe est de décrire la mise en œuvre d'une activité portant sur la pensée historienne issue de l'ouvrage didactique RLH. Pour parvenir à observer cette mise en œuvre, nous avons choisi de structurer nos indicateurs selon la mobilisation des euristiques de Wineburg (1991a, 1991b, 2001, 2012; Wineburg et coll., 2011).

Dans le tableau 4, nous présentons notre livre de codage ainsi que les éléments observables liés à chaque catégorie de code. Nous avons déjà, dans notre tableau 2, illustré en quoi les différents modèles de pensée historienne étaient à la fois similaires et sensiblement différents. Nous avons donc puisé dans cette analyse pour construire des indicateurs qui ne négligent aucune dimension de la pensée historienne, car nous ne savons pas de quelle façon l'enseignant adaptera ou transformera l'activité.

Néanmoins, puisque l'activité choisie par l'enseignant sera issue de RLH, les euristiques identifiées par Wineburg nous serviront de concepts organisateurs (premier niveau de codage). Ceux-ci seront découpés en fonction de l'acteur qui les mobilise (deuxième niveau de codage) et, dans certains cas, d'actions observables (troisième niveau de codage). Cette structure de la grille préliminaire nous incite à porter attention à plus d'une douzaine de codes potentiels, réunis sous quatre catégories générales et modulables selon deux postures (maitre/élève).

Ainsi, un élève amené à comparer deux sources lors d'une tâche sera étiqueté sous le code COR+. Si c'est plutôt l'enseignant qui décode une source sur le plan substantif, on codera alors LCH-SUB. De plus, ce codage est simplifié par notre grille d'observation qui contiendra déjà certains mots-clés issus de l'observation (comparaison, contexte, corroborer, etc.). Autre élément facilitateur, tout ce qui se retrouvera dans la colonne « tâche de l'enseignant » (annexe 2) sera nécessairement un code (-). À l'inverse, les éléments observables qui se retrouveront dans la colonne « tâche de l'élève » seront codés (+). Le travail de l'observateur consiste donc à noter le déroulement du synopsis de classe en fonction d'éléments observables. Par la suite, lors de la condensation des données, le chercheur devra déterminer de quel type d'éléments observables il s'agissait et ajouter à gauche du symbole (+/-) l'euristique mobilisée et à droite, l'opération mentale en cause.

Tableau IV – Livre de codes

Codes	Acteur	Éléments observables
Critique de la source (CRI)	Par l'enseignant (-)	<ul style="list-style-type: none"> Établir la pertinence et la crédibilité de la source <ul style="list-style-type: none"> Identification de l'auteur de la source (QUI) Identification de la date de la source (QUAND) Identification de la nature du document (QUOI?) Considération de l'intention de l'auteur en lien avec le message véhiculé par le document (INT)
	Par l'élève (+)	
Corroboracion (COR)	Par l'enseignant (-)	<ul style="list-style-type: none"> Comparaison de sources Adopter plus d'une perspective Faire preuve d'empathie historique
	Par l'élève (+)	
Contextualisation (CON)	Par l'enseignant (-)	<ul style="list-style-type: none"> Établir le contexte de l'époque : <ul style="list-style-type: none"> Identification des acteurs impliqués (QUI) <ul style="list-style-type: none"> Intentions, motifs, valeurs des acteurs Rôle, statut social Identification de l'endroit où se déroule l'action (OÙ) <ul style="list-style-type: none"> Particularités de l'endroit Identification du moment auquel se déroule l'action (QUAND) <ul style="list-style-type: none"> Mentalités et valeurs de l'époque Identification des causes et conséquences liées au déroulement de l'évènement étudié (POURQ)
	Par l'élève (+)	
Lecture de l'histoire à la manière d'un historien (LCH)	Par l'enseignant (-)	<ul style="list-style-type: none"> Lors de la lecture et de l'analyse des documents... <ul style="list-style-type: none"> Décodage d'une source au plan substantif (SUB) Hypothèses émises (HYP) Un problème (question ouverte) est posé (PRO)
	Par l'élève (+)	

Un premier codage d'une période observée a permis à un contrecodeur expert dans le domaine de venir tester la grille de code. Certains auteurs remettent en cause la pertinence du contrecodage (Ayache et Dumez, 2011). Ceux-ci invitent plutôt à utiliser une telle approche pour identifier des dissensions au sein de la grille de code pour clarifier et ajuster celle-ci en conséquence, puisque ces dissensions sont probablement révélatrices d'éléments inattendus, alors que le codage théorique a pour sa part tendance à créer un certain effet de circularité.

À la suite de notre premier double codage de la grille, nous avons dû clarifier le code RLH+/-SUB. Ce code était à l'origine d'un grand nombre de désaccords entre les deux codeurs et se confondait parfois avec la contextualisation, car ils portaient tous les deux sur des connaissances plus substantives que procédurales. La contextualisation fait référence à l'établissement de certains faits, afin de remettre en contexte les événements ou la réalité décrite par une source. Ils peuvent renvoyer à des causes, des conséquences ou des informations pertinentes à la compréhension (par exemple : l'endroit où se déroule l'action, les personnages historiques impliqués et le moment auquel ladite action se passe). Nous avons ainsi limité la lecture historienne au décodage substantif de la source (que dit-elle?) ainsi qu'au sens des mots et des phrases qu'elle contient (donc à l'interprétation d'un document, même si cette interprétation, lors d'une première lecture, est nécessairement sommaire). Finalement, nous avons simplifié le code problématisation à tout passage faisant référence à un questionnement ouvert. Compte tenu de la faible quantité de codes liés à la problématisation, nous ferons un traitement plus descriptif de ces codes lors de la présentation des résultats.

Après une discussion entre les deux codeurs à ce sujet, une autre ronde de codage sur un deuxième matériel a été effectuée et l'accord interjuge a atteint 67 %. Puisque certains auteurs insistent sur un seuil de 70 % (Van der Maren, 1996), nous avons décidé, une fois le codage effectué sur l'ensemble du matériel, de vérifier la cohérence interne des codes en effectuant un codage inversé. Nous avons obtenu à cet égard un taux de validité de 92 %. Cela indique que nous avons eu très peu d'ajustements à apporter, ce qui constitue un gage de stabilité dans notre application des codes.

3.5.2. Le codage semi-émergent des entretiens

Bien que nous nous attendons à voir des codes émerger lors des entrevues en ce qui concerne les décisions prises par les enseignants lors de la planification ou encore pendant le pilotage, nous nous appuyons sur notre cadre théorique pour supposer que les décisions des enseignants seront prises en fonction de l'un des cinq domaines de savoir identifiés dans la figure 1. Notre livre de codes pour l'entrevue se structure donc lui aussi en fonction de cinq catégories de codes, lesquelles serviront à organiser les codes émergents (tableau 5). De plus, il est à prévoir que les interventions porteront sur la mobilisation de certains savoirs historiques (procéduraux ou substantifs) que l'on retrouve dans notre livre de code (tableau 4).

Tableau V – Grille provisoire pour coder l’entrevue

Codes (catégories de savoir)	Thèmes en lien avec le domaine de savoir
Savoir pédagogique général (SPG)	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants apprennent ainsi... • L'apprentissage est facilité par... • Les domaines généraux de formation... • La socialisation des élèves... • La gestion de classe...
Connaissance de la discipline enseignée (CDE)	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire c'est... • La production du savoir en histoire... • Selon mes connaissances sur cet évènement...
Savoir didactique disciplinaire (SDD)	<ul style="list-style-type: none"> • Les représentations sociales... • Le programme d'histoire... • Une stratégie d'apprentissage en histoire... • L'histoire scolaire sert à...
Connaissance du contexte spécifique (CCS)	<ul style="list-style-type: none"> • Mes élèves... • Dans cette classe... • Ce groupe... • Au cours de l'année...
Connaissance du contexte général (CCG)	<ul style="list-style-type: none"> • Ici, dans cette école... • Les autres enseignants... • Dans le quartier... • La communauté ici... • Ailleurs...

Le savoir pédagogique général (SPG) englobe les connaissances de l’enseignant au sujet de l’apprentissage et de la pédagogie dans son sens le plus large et transversal. Par exemple, les notions behavioriste (comportementaliste), cognitiviste, constructiviste sont transdisciplinaires et constituent le savoir pédagogique général de l’enseignant. Par ailleurs, un enseignant qui décide de ne pas mettre en place des groupes de discussion, car il considère que cela nuit au déroulement de son cours et engendre une perte de temps associée aux transitions qui seront nécessaires, fait appel à son SPG. Finalement, un enseignant qui, au contraire, favoriserait le travail d’équipe, car celui-ci contribue à l’atteinte des objectifs de socialisation de l’école, mobilise son SPG sous l’angle de la connaissance des objectifs généraux du programme d’éducation.

La connaissance de la discipline enseignée (CDE) fait référence à la culture disciplinaire de l’enseignant. Lorsque celui-ci mobilise ses connaissances sur un évènement historique en particulier pour expliquer, structurer ou encore comprendre lui-même une notion, il fait appel à sa connaissance substantive de l’histoire. La CDE englobe aussi les métaconnaissances disciplinaires, ou, pour faire un parallèle avec la pensée historienne, les concepts de second ordre.

Lorsqu'un enseignant doit faire appel à ce qu'il sait sur la nature de l'histoire ou le rapport au savoir des historiens, il mobilise, là encore, sa CDE.

Le savoir didactique disciplinaire (SDD) quant à lui se trouve au cœur de ce système. La connaissance du programme disciplinaire spécifique (contrairement aux aspects transversaux par exemple), l'anticipation des représentations sociales de ses élèves, les stratégies d'apprentissage spécifiques à la discipline historique et les finalités de sa discipline en tant que matière scolaire sont aussi des savoirs relatifs au SDD.

La connaissance spécifique du contexte (CCS) est la capacité d'un enseignant à se baser sur sa connaissance de ses élèves, de la dynamique de ses groupes ou encore des événements pertinents qui se sont produits (en terme d'apprentissage ou de comportement) auparavant dans l'année. Il s'agit de la mobilisation des savoirs qui touchent la singularité de la classe dans laquelle il enseigne.

Finalement, la connaissance du contexte général (CCG) concerne ce que nous pourrions appeler le méso et le macro contexte. Monter un projet de découverte du patrimoine local serait, par exemple, une manifestation de la CCG d'un enseignant. Structurer certains aspects du cours en fonction de l'examen ministériel national en serait une autre. Participer à une collecte de fonds pour arrimer le développement de l'action citoyenne à la vie communautaire du quartier tout en développant des compétences prescrites dans le cadre du programme d'éducation internationale serait encore une autre.

3.6. Les procédures de codage et validation

Toutes nos données ont été codées à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Nos codes ont été appliqués sur les unités de sens et parfois plusieurs codes étaient appliqués à une même unité de sens. Pour Ayache et Dumez (2011), il est essentiel de multi-coder les unités de sens qui le nécessitent, car il est rare qu'un seul code puisse englober toute la complexité d'une action ou d'une intervention humaine et, lorsque c'est le cas, c'est peut-être un indice que le code utilisé est trop général et qu'il sera par conséquent difficile d'en tirer quoi que ce soit.

Une unité de sens, dans nos grilles d'observation, correspond à un temps du synopsis, c'est-à-dire à un moment d'action (le plus souvent, il s'agit d'un encadré du tableau ou d'une phrase au sein de l'encadré qui correspond à une action ou un événement précis) de l'enseignant ou des élèves. Ces temps d'action sont associés à une durée (prise en note sur le synopsis), car c'est la meilleure

façon d'évaluer la force de présence d'un code (puisque l'étendue des passages codés ne sera pas révélatrice de la force du code en raison de la nature de notre matériel).

L'unité de sens pour les autres données (transcription de l'entrevue) est le plus souvent la phrase (parfois deux phrases successives portant sur une même idée). Encore une fois, il est possible d'associer plus d'un code à une même unité de sens.

Afin d'examiner de possibles relations entre des codes qui se manifesteraient plus souvent en même temps ou à intervalle rapproché, nous avons utilisé *QDA Miner* pour créer des dendrogrammes de cooccurrence. Afin d'établir la cooccurrence d'un code avec un autre code, nous avons utilisé le coefficient de Jacquart et avons ajouté une contrainte indiquant qu'un code était cooccurent lorsque celui-ci se trouvait dans le même temps pédagogique (ou dans la même rangée de notre tableau). Pour indiquer cela au logiciel, nous avons délimité la cooccurrence aux codes qui se chevauchent ou qui sont à moins de trois paragraphes de distances. Le nombre de paragraphes a été délimité en fonction de la moyenne de paragraphes par temps du synopsis.

Lors du codage de l'entrevue, nous avons en tête la grille de codes des synopsis, car nous abordions inévitablement ces thèmes lors de la discussion, mais nous avons voulu laisser le plus de place possible à l'émergence de codes qui sont représentatifs des propos de l'enseignant. Nous avons préféré une méthode d'abord émergente, car nous croyons que cette partie de la recherche est celle la plus susceptible de sortir des balises théoriques de la pensée historienne pour aborder des éléments du système des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 2003), ou, en d'autres mots, pour aborder des réalités qui ne sont pas uniquement liées à la didactique de l'histoire.

Une fois la grille de code arrivée à saturation et stabilisée, nous avons procédé à un codage inversé de l'ensemble de notre entrevue afin de nous assurer de la cohérence interne et de la stabilité du codage.

3.7.Limites de la méthodologie

Notre méthodologie met en place un processus de triangulation qui vise à consolider l'interprétation des résultats. Nous avons aussi utilisé diverses méthodes pour valider notre codage. De plus, afin de rendre notre collecte de données la plus authentique possible, nous avons consacré plusieurs périodes à l'observation (n=5) afin d'avoir une présence la plus discrète possible en classe.

Néanmoins, il faut noter qu'une des limites de cette recherche est la nature de son échantillon, un échantillon de convenance. Même si celui-ci répond à un critère jugé important (sa posture épistémique) que nous avons pu cerner grâce au questionnaire BLTHQ afin d'être révélateur, Van Der Maren (1996) précise que les cas volontaires sont toujours des individus particulièrement intéressés et, dès lors, qui présentent un fort effet de sélection.

Une autre limite concerne l'accès de l'enseignant au plan de séance suggéré par RLH. Nous avons tout d'abord uniquement suggéré à l'enseignant l'ensemble des sources que propose l'activité afin de voir l'usage qu'il en ferait, mais, puisque l'enseignant était impliqué dans la sélection de l'activité en question, il s'est lui-même procuré le reste de la documentation disponible (plan de cours suggéré et document de l'élève). Si cette démarche n'est pas problématique en soi, elle pose la question de la part de l'adaptation effectuée par l'enseignant en rapport à ce que prescrit le plan de cours suggéré. Afin de bien prendre cette mesure, nous avons décidé d'analyser le plan de cours en question et de le comparer à l'enseignement observé. Rappelons que nous avons aussi interrogé le participant sur cette question afin de trianguler nos données.

Concernant l'entrevue semi-dirigée, si celle-ci nous est apparue un bon moyen de trianguler certaines observations faites en classe et d'explorer les raisons derrière les choix didactiques effectués, il est certain que ce type de données est toujours affecté par un biais de désirabilité. Afin de ne pas accentuer ce biais potentiel, nous avons informé l'enseignant que nous éviterons de donner notre avis concernant le déroulement des séances avant la fin de l'entrevue et du processus de collecte de données, tout en insistant sur l'importance pour nous qu'avait sa posture de professionnel.

Dernièrement, notre recherche ne prend pas compte les productions des élèves, ce qui nous empêche de porter un regard sur la qualité des apprentissages faits. D'autres recherches avec plus de moyens pourraient prendre en considération toutes ces variables et obtenir un portrait plus riche.

3.8.Synthèse de la démarche de recherche

Notre collecte de données s'effectue donc en cinq étapes. Dans un premier temps, à l'aide de l'outil BLTHQ, nous avons choisi notre cas de sorte qu'il réponde à nos critères et qu'il soit

révélateur de ce qu'un enseignant bien disposé sur le plan épistémologique fait d'une ressource didactique orientée vers le développement de la pensée historique.

Ensuite, une fois notre participant choisi, nous avons été en mesure de lui présenter la recherche, de signer le formulaire de consentement éclairé et de choisir l'activité RLH qui a servi de matériel de travail.

Par après, l'observation préliminaire de l'enseignant dura deux périodes afin de nous familiariser avec nos grilles d'observation et de nous insérer au sein du groupe classe.

Finalement, lorsque l'enseignant a eu terminé sa planification, nous avons pu prendre les rendez-vous d'observation liés au pilotage de l'activité telle qu'adaptée par le participant. Un cinquième rendez-vous a aussi fixé pour l'entrevue, une fois les périodes d'observation terminées. La figure 3 présente notre démarche de collecte de données ainsi que sa planification temporelle.

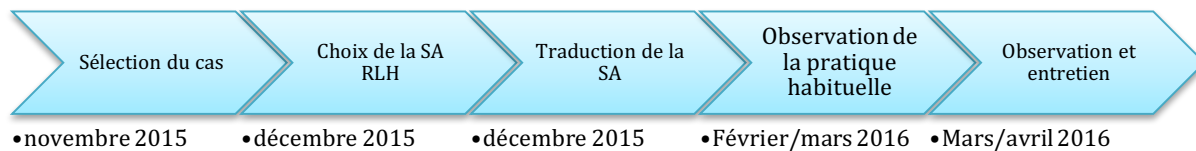


Figure 3 – Démarche de recherche

Afin de nous assurer de la validité de nos résultats, nous avons employé plusieurs moyens, comme la triangulation de nos observations lors de l'entrevue d'explicitation, le codage inversé de notre entrevue et le contrecodage du plan de cours de l'activité ainsi que de nos grilles d'observation par un collègue.

4. Présentation et analyse des résultats

Dans cette section, nous présenterons nos résultats en trois blocs. Premièrement, une description du cas étudié à l'aide du questionnaire BLTHQ permettra de cerner les paramètres au sein desquels a été effectuée la recherche. Cette description du cas sera accompagnée d'une brève description de l'activité RLH choisie. Deuxièmement, nous présenterons les résultats du codage de la grille d'observation en classe et, finalement, nous présenterons les résultats du codage de l'entrevue semi-dirigée.

4.1. Description du cas

La sélection d'une banque de candidats potentiels s'est faite par le moyen d'une annonce sur les médias sociaux. Les enseignants intéressés ($n = 8$) ont rempli un court questionnaire pour voir s'ils répondaient à certains critères d'inclusion et d'exclusion (annexe 1). Par exemple, étant donné notre situation professionnelle (enseignant et étudiant à la maîtrise) et géographique, nous devons choisir un participant situé près de Montréal qui soit disponible durant les mois de mars et d'avril pour la collecte de données. Il ne faut pas oublier que nous étions à la recherche d'un enseignant du premier cycle du secondaire, afin que celui-ci puisse trouver son compte dans les activités que proposait la ressource RLH. Suivant ces contraintes, l'un des enseignants qui nous a contacté s'est imposé comme le meilleur choix possible dans ce contexte.

Ledit participant enseigne au sein d'un établissement privé anglophone de l'Ile de Montréal (son enseignement est néanmoins dispensé en français). Il a une quinzaine d'années d'expérience et a assisté quelques fois à des formations dans le milieu de la didactique de l'histoire. C'est d'ailleurs dans ce contexte que nous avons déjà été brièvement en contact en 2014, lors d'une participation à un institut d'été portant sur la pensée historienne. L'école privée dont il est question est située en milieu socioéconomique favorisé et les sommes nécessaires à l'inscription d'un élève nous permettent de croire que les élèves qui en font partie le sont donc, eux aussi.

Notre participant enseigne à un seul groupe d'univers social, en deuxième secondaire, en plus de donner des cours de français et de droit à d'autres groupes. Les élèves observés étaient donc issus de son unique groupe d'histoire et étaient âgés de 12 à 13 ans. Lors de notre visite, le groupe était encore au début du programme d'histoire et venait tout juste de terminer la réalité sociale du PFÉQ « Renouveau de la vision de l'homme ». Le type d'activité que l'enseignant voulait

mettre en application devait par conséquent s’inscrire dans la réalité « l’expansion européenne dans le monde ».

Notre participant adopte une posture épistémique clairement critérialiste/constructiviste. Ses réponses au questionnaire BLTHQ sont sans équivoque à cet égard. Pour arriver à ce constat, nous avons divisé les questions du BLTHQ en trois catégories qui correspondent aux différentes postures épistémiques (réaliste/de reproduction; relativiste; critérialiste/constructiviste). Comme nous l’avons indiqué dans notre méthodologie, il est possible que le biais de désirabilité joue particulièrement concernant les données issues du questionnaire, car l’enseignant participant a suivi une formation conjointe avec le chercheur quelques années auparavant sur la pensée historienne. Il faut prendre en considération cet élément lorsque nous analyserons les résultats du questionnaire. Cela n’invalide toutefois pas sa candidature, dans la mesure où nous voulions comprendre comment une personne ayant une connaissance des principes du RHL l’utilisait et, surtout, pourquoi elle l’utilisait ainsi.

Tableau VI – Répartition des énoncés selon la posture épistémique à laquelle ils peuvent être associés

Réaliste/de reproduction	Relativiste	Critérialiste/constructiviste
Les élèves qui ont de la facilité à mémoriser apprennent l’histoire rapidement.	Corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d’apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés.	La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves.
En histoire, il n’y a rien à comprendre, les faits parlent d’eux-mêmes.	Les bons élèves savent que l’histoire est une question d’opinion.	Les élèves ont besoin d’apprendre comment aborder les sources contradictoires.
Les élèves qui connaissent	Il faut éviter de donner des	Il est fondamental d’enseigner

bien leur manuel seront bons en histoire.	sources contradictoires aux élèves, puisqu'elles rendent l'enquête historique impossible.	aux élèves à appuyer leur raisonnement à l'aide de preuves et à exiger que les auteurs de manuels fassent de même.
Apprendre l'histoire signifie étudier plusieurs faits sur le passé et les mémoriser.	Les élèves doivent être conscients que l'histoire est essentiellement une question d'interprétation.	Comparer les sources et comprendre la perspective des auteurs sont des composantes essentielles de l'apprentissage de l'histoire.
En histoire, synthétiser est plus important que comparer.	Quand on lit un livre du domaine de l'histoire, il est plus important de prêter attention à la perspective de l'historien qu'à son raisonnement concernant les preuves.	Les élèves qui lisent plusieurs livres d'histoire apprennent que le passé est ce que les historiens construisent.
Les enseignants ne devraient pas questionner les élèves quant à leurs interprétations historiques, mais plutôt s'assurer qu'ils connaissent les faits.	Puisqu'il est impossible de savoir ce qui s'est réellement produit dans le passé, les élèves peuvent croire le récit qu'ils choisissent.	En histoire, certaines choses sont vraies et d'autres sont des opinions.
Les habiletés en lecture et en compréhension de texte sont suffisantes pour bien apprendre l'histoire.	Enseigner qu'une interprétation historique est meilleure qu'une autre est habituellement inapproprié.	L'histoire est une reconstruction d'événements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles.

	Un produit historique est le résultat d'une enquête rigoureuse.
--	---

À la suite de cette répartition (tableau 6), nous avons analysé les résultats du répondant et avons constaté que sur les huit énoncés associés à une posture critérialiste/constructiviste, celui-ci a toujours répondu être plutôt d'accord, d'accord ou fortement en accord. À l'inverse, sur les sept énoncés associés à une posture réaliste/de reproduction, le répondant a toujours été en désaccord ou fortement en désaccord (sauf concernant l'énoncé « En histoire, synthétiser est plus important que comparer » où il a répondu être en accord). Finalement, les énoncés associés à la position subjectiviste sont plus nuancés. Trois d'entre eux ont été identifiés comme étant en accord (1x) ou plutôt en accord (2x) alors que les quatre autres sont fortement en désaccord (1x), en désaccord (2x) et plutôt en désaccord (1x).

Pour illustrer de façon impressionniste le portrait général qui se dégage de ces réponses, nous avons donné une valeur de 1 à 6 aux réponses du participant (fortement en désaccord = 1, fortement en accord = 6) et établi un score d'adhésion aux énoncés en ramenant le total des points par catégorie sur le maximum possible (résultat minimum 0.17 et maximum 1.00), on obtient un pointage de 0.33 pour la posture réaliste/de reproduction; un pointage de 0.41 pour la posture subjectiviste; 0.92 pour la posture critérialiste/constructiviste. Ces pointages n'ont certes aucune valeur statistique ; ils donnent néanmoins un aperçu de la force de l'adhésion du participant à chacune des catégories.

En somme, l'adhésion du participant aux énoncés associés à la posture critérialiste/constructiviste est particulièrement forte, alors qu'elle est faible concernant les énoncés liés à la posture réaliste/de reproduction.

Ces résultats concernant notre cas nous laissent croire qu'il est révélateur de ce qu'un enseignant, disposé sur le plan épistémique, fait d'une ressource didactique adaptée au développement de la pensée historique.

4.2.Description de l'instrument (l'activité choisie)

Le choix de la ressource didactique s'est fait en collaboration avec l'enseignant dans le but d'accommoder celui-ci. La situation choisie est issue d'une banque d'activités, disponible sur le site de RLH (<https://sheg.stanford.edu/rlh>), plutôt que du guide imprimé. L'activité choisie porte sur la rencontre de Cortès et Moctezuma (voir annexes 6 et 7). Celle-ci pose le problème de la fiabilité des sources premières quant au récit de cette rencontre, tel qu'on le retrouve souvent dans les manuels d'histoire scolaire.

Le récit traditionnel de cette rencontre affirme généralement que Moctezuma a pris Cortès pour le dieu des Aztèques : Quetzalcóatl. En procédant à l'analyse, à la critique, à la contextualisation et à la confrontation des sources, il est possible de voir non seulement plus clair concernant cette rencontre, mais aussi de mieux comprendre le rôle des sources dans le processus d'écriture de l'histoire.

Des liens nous semblent évidents entre cet objectif et le développement des compétences du PFÉQ. Les compétences disciplinaires 1 et 2, par exemple, indiquent que comprendre l'expansion du colonialisme européen dans le monde nécessite d'avoir une connaissance du contexte de l'époque, comme les valeurs et les croyances en jeu (CD1). De plus, la CD2 indique que l'élève doit être capable d'identifier des témoins et des acteurs tout en considérant les circonstances des actions ou encore de tenir compte du cadre de référence des auteurs des sources. Ces éléments nous semblent directement liés à ce que notre instrument (annexes 6 et 7) propose comme activité.

De leur côté, les connaissances du programme que cette activité permet d'aborder sont en apparence peu nombreuses, puisque le contenu des sources ne concerne pas directement des éléments du PFÉQ. Néanmoins, certains concepts (colonisation, culture, grandes découvertes) et repères culturels (*Tenochtitlan*, *Très brève relation de la destruction des Indes*) peuvent être connexes aux savoirs requis et mobilisés afin de nourrir le développement des compétences 1 et 2 tel que nous venons de le décrire.

Pour y parvenir, l'activité mobilise quatre sources (annexe 7). La première source est issue d'un manuel d'histoire américain et présente le récit de la rencontre entre Cortès et Moctezuma comme celui du retour du dieu Quetzalcóatl en Amérique.

Les sources A et B sont des sources premières, respectivement issues d'une correspondance de Cortès auprès du roi Charles V et du Codex Florentin, rédigé par des Aztèques sous la

supervision de missionnaires européens. Ces sources sont celles qui sont généralement convoquées lorsque vient le temps d'appuyer l'interprétation que propose le manuel scolaire ou les ouvrages de vulgarisation.

La source C pour sa part est tirée d'un livre de l'historien Matthew Restall, un expert de l'histoire de l'Amérique latine coloniale. Cette source explique la rencontre de Cortès et Moctezuma de manière bien différente en s'appuyant sur une connaissance plus approfondie de la culture et des mœurs aztèques et elle déconstruit le mythe selon lequel Cortès a été confondu avec le dieu Quetzalcóatl.

4.3. Description de l'observation en classe

L'activité pilotée par l'enseignant s'est échelonnée sur trois périodes de 60 minutes. À l'intérieur de ces trois périodes, du temps était accordé aux routines habituelles de la classe (actualité), ainsi qu'aux annonces liées à la vie scolaire. Au terme de l'activité, nous avons calculé que 136 minutes ont été réservées à l'activité RLH, soit approximativement deux heures et quinze minutes. De ce minutage, 36 minutes ont été consacrées à du travail individuel ou en petites équipes (au choix des élèves) sur le document tiré du site RLH par l'enseignant. Les 100 minutes restantes ont donc été contrôlées par le discours de l'enseignant qui était ponctué par des interventions à main levée des élèves.

Comme indiqué plus haut, nous avons aussi codé le plan de cours suggéré à l'aide de notre grille de codes afin de pouvoir comparer la proposition d'activité avec l'activité effective de l'enseignant. Nous présenterons donc les résultats qui suivent par comparaison.

Au terme de l'observation, nous relevons que 60 % des codes apposés concernent des actions enseignantes (identifiées par un - dans notre grille), contre 40 % pour les élèves (identifiées par un +). Cela semble cohérent avec le minutage de la période décrit ci-haut, dans lequel on observe que 74 % du temps de l'activité a été contrôlé par le discours de l'enseignant. Lorsque l'on code le plan de cours de l'activité, on remarque à l'inverse que 76 % des codes sont (+) alors que 24 % sont (-).

Le tableau 7 illustre bien cette inversion de la « polarité » (du + vers le -) qu'a effectuée l'enseignant en adaptant le plan de cours suggéré. Par exemple, dans l'activité suggérée selon le plan de cours RLH, on retrouvait une forte présence CRI+ (critique de la source effectuée par l'élève) par rapport à CRI-. Ce que l'on observe dans l'activité telle qu'enseignée, c'est que le

code CRI- est devenu très présent alors que le code CRI+ a diminué en pourcentage de fréquence. Cela semble indiquer que l'action s'est déplacée de l'élève vers le maître dans le processus d'adaptation de l'activité par notre participant. Nous y reviendrons lors de l'interprétation des résultats. Il en va de même pour les codes concernant la corroboration (COR), la contextualisation (CON) ainsi que la lecture substantielle des sources comme un historien. Notons que l'activité ne proposait pas au maître de lire les sources avec ou pour les élèves (LCH-Dsubs) bien que cela a finalement été le cas à quelques reprises (3 fois par l'enseignant pour être précis contre 4 pour les élèves).

Tableau VII – Fréquence de code selon le matériel codé

	Enseignant	RLH
COR-	●	●
COR+	●	●
CRI+	●	●
CRI-	●	●
CON+	●	●
CON-	●	
LCH+Dsubs	●	●
LCH-Dsubs	●	
LCH+PRO	●	
LCH-PRO	●	●
LCH+Hypothèse	●	●

Dans les deux cas (l'activité proposée et l'activité observée), on remarque que c'est l'enseignant qui pose les problèmes, surtout ceux qui sont au cœur de la situation d'apprentissage. Lors de l'observation, certains problèmes ont été amenés par les élèves (LCH+PRO = 5 %), mais il faut noter que ceux-ci n'étaient pas des problèmes qui ont débouché sur des situations-problèmes (ou encore des enquêtes), pas plus que ceux-ci n'ont orienté l'activité. Il s'agissait plutôt de questions qui, au final, étaient écartées ou réglées rapidement. L'enseignant, pour sa part, a problématisé l'activité à quelques reprises (7,5 % des codes lors de l'observation, contre 9,5 % dans le plan de

cours de l'activité RLH). Ce fut le cas, par exemple, lorsqu'il a mis en évidence la différence linguistique entre les deux groupes (Espagnol et Aztèque) et a demandé aux élèves d'identifier la provenance et la langue des sources. Cette critique de la source visait manifestement à faire émerger le problème de validité que posaient les sources dont disposaient les élèves.

Concernant les hypothèses, celles-ci étaient peu présentes, mais il est intéressant de noter que dans les deux cas (plan de cours RLH et observation en classe), elles sont absentes concernant le maître.

Un regroupement des cooccurrences de codes se chevauchant sur un même segment fait ressortir certaines dynamiques des séances de cours (figure 4). Les problèmes posés par l'enseignant (LCH-PRO) sont accompagnés de la mobilisation de toutes les euristiques par ce dernier. Du côté des élèves, on peut faire un constat similaire : lorsque l'enseignant pose un problème, les élèves sont amenés à mobiliser les euristiques. Néanmoins concernant les problèmes et les hypothèses que ceux-ci posent, ils semblent laissés en retrait du reste de l'exercice, car ceux-ci sont peu en lien avec les autres codes représentant les euristiques.

Ces regroupements permettent aussi de voir que deux temps principaux sont séparés l'un de l'autre, comme s'ils opéraient « en vase clos ». L'enseignant enseigne, puis les élèves exécutent une tâche.

La figure 4 illustre aussi la forte parenté entre la contextualisation des documents et la lecture problématique de ceux-ci par l'enseignant. Ces deux « premières étapes » servent à l'enseignant pour mettre la table : il semble y avoir un lien entre la contextualisation de la période historique et le problème posé. Ce n'est que dans un deuxième temps que ces codes se rattachent au regroupement COR-, CRI- et LCH-subs pour former l'ensemble du regroupement rouge que pilote l'enseignant. Il s'agit là d'un moment où l'enseignant effectue soit le modelage des euristiques ou encore d'une manifestation de la pratique guidée. Néanmoins, l'absence de code (+) dans ce regroupement nous invite à pencher davantage vers une étape de modélisation que de pratique guidée, car la participation des élèves apparaît être limitée ou inexistante.

Il est aussi possible de décortiquer l'ensemble bleu. Les codes CRI+ et LCH+subs semblent former un sous-ensemble très similaire ce qui s'explique sans doute par la nature du problème à résoudre qui est lié à l'analyse et la critique des sources. La lecture de celles-ci (LCH+/-subs) n'a donc de sens que lorsqu'elle est accompagnée d'un code CRI+/- ou, dans une moindre mesure, des codes CON+/- et COR+/- . Cette observation indique par conséquent que même si la

problématisation est faiblement représentée par l'occurrence des codes, les mécanismes mis en place durant l'activité réussissent à lier la lecture des sources aux euristiques.

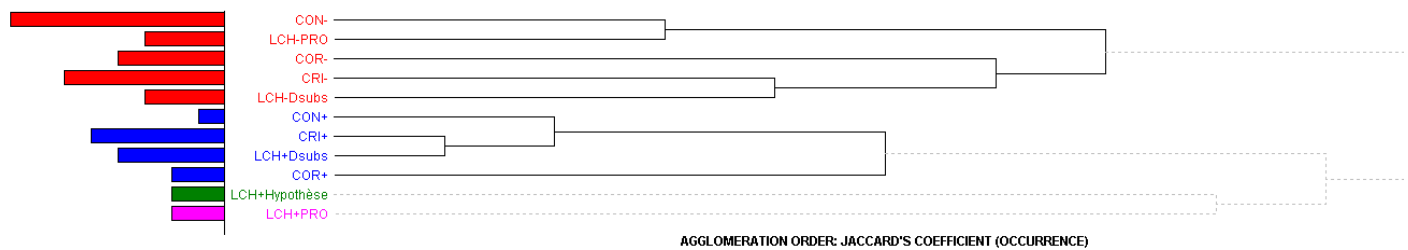


Figure 4 – Regroupement des cooccurrences de l'observation

Néanmoins, une comparaison avec le regroupement des cooccurrences dans le plan de cours RLH (figure 5) permet d'observer une dynamique sensiblement différente. D'une part, il semblerait que les problèmes (LCH-PRO), posés par l'enseignant, sont accompagnés d'hypothèses qu'émettent les élèves (LCH+Hypothèse) et d'opérations de contextualisation qu'ils doivent effectuer (CON+). Un deuxième temps consisterait donc à lire, critiquer et corroborer les sources (par les élèves) et, finalement, un troisième jumelant la corroboration et la critique des sources par le maître.

La mixité des codes (+/-) dans l'ensemble rouge et l'homogénéité (+) en bleu et (-) en vert nous semble ici plus cohérente avec une démarche d'étayage explicite des euristiques par l'enseignant. Comprendre la proposition que fait le plan de cours selon ces regroupements suppose (dans le désordre): une étape de modélisation des euristiques de la corroboration et de la critique par le maître (regroupement vert); une étape de problématisation par l'enseignant durant laquelle les élèves émettent des hypothèses en fonction du contexte historique (regroupement rouge); une étape où les élèves lisent les documents en critiquant la source et en la corroborant (regroupement bleu).

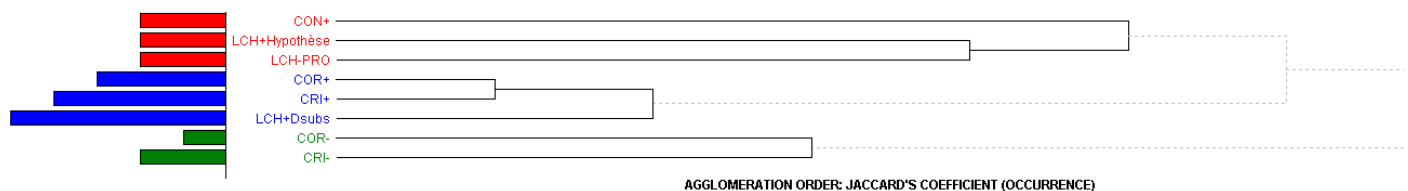


Figure 5 – Regroupement des cooccurrences dans le plan de cours RLH

Ces deux dynamiques semblent cohérentes avec ce que nous observons lorsque nous comparons la fréquence des codes (-) et des codes (+) selon le matériel codé. Dans le cas de l'observation en classe, les codes (-) sont regroupés (en rouge dans la figure 4) dans un même bloc et les interactions entre l'enseignant et ses élèves semblent limitées alors le regroupement rouge de la figure 5 illustre un temps d'enseignement où il y a une interaction (codes +/-).

Ces premiers résultats laissent entrevoir une première tendance forte. Il semble que, si l'activité telle que suggérée par le plan de cours RLH est manifestement centrée sur l'activité de l'élève (codage +), l'enseignant a choisi de prendre en main (code -) une bonne partie de l'activité et plus particulièrement certaines euristiques; l'exemple le plus probant en est la contextualisation (CON-). On remarque donc une tendance générale à l'inversion de la polarité. La proportion des activités codées (+) dans le plan des cours RLH par rapport aux activités codées (-) était plus élevée et c'est l'inverse que l'on observe lors du déroulement de l'activité en classe.

Il semblerait aussi que deux moments se dégagent lors de la période. Ces moments nous sont apparus plus clairs lors de l'agglomération des codes qui se chevauchent (figure 4). Un premier temps consiste à ce que l'enseignant pose un problème pour les élèves et mobilise l'ensemble des euristiques. Lors de ce premier temps, les élèves ne semblent pas ou peu impliqués. Un second moment (regroupement bleu) est constitué des quatre euristiques de notre modèle théorique. Les élèves lisent, décodent, contextualisent, corroborent et critiquent la source d'un document. Finalement, en plus d'être faiblement présents, les hypothèses et les problèmes que posent les élèves semblent être périphériques à l'activité et ne pas s'articuler entre eux.

Pour bien comprendre la place qu'occupe chacun de ces moments, il convient de rappeler que le minutage de la période semble indiquer que 76 % du temps de classe était occupé par le discours de l'enseignant, ce qui laisse entendre que les regroupements rouges sont proportionnellement beaucoup plus présents que le regroupement bleu.

Lorsque l'on observe les regroupements des codes du plan de cours, on remarque une dynamique différente. Le regroupement rouge de la figure 5 illustre plutôt un assemblage entre un problème posé par le maître (LCH-PRO) et des hypothèses ainsi qu'une contextualisation qui sont réalisées par les élèves (il y a donc interaction). Le regroupement bleu concerne lui aussi l'activité des élèves qui doivent mobiliser trois des quatre euristiques et, finalement, le regroupement vert identifie un temps où l'enseignant corrobore et critique les sources.

Quelques questions émergent de cette première analyse. Tout d'abord, pourquoi l'écart entre la quantité de codes (+) et celle de codes (-) est-il aussi important? Pourquoi l'enseignant a-t-il choisi de traduire la ressource sous cette forme? Quelle était l'intention pédagogique du maître dans le cadre de cette situation d'apprentissage?

4.4. Description des résultats issus de l'entrevue

Le codage de l'entrevue a fait émerger une vingtaine de codes qui ont été rassemblés sous les cinq catégories que sont les domaines de savoirs identifiés dans le tableau 5. Notre grille se trouve en annexe 4. Rappelons que l'entrevue avait deux objectifs, soit celui de comprendre sur quelles bases sont prises les décisions de l'enseignant lors de la planification et du pilotage d'une activité portant sur la pensée historienne, mais elle avait aussi le rôle de trianguler certaines observations effectuées en classe.

Notre entrevue étant séparée en deux sections, nous avons vérifié si l'analyse de l'entrevue en deux blocs divisés ferait place à une proportion différente des domaines de savoirs mobilisés. Dans les deux cas, le savoir didactique disciplinaire (SDD) arrive largement en tête. Par ailleurs, il semblerait que davantage de codes issus du groupe connaissance du contexte spécifique (CCS) aient été retrouvés lors de la planification; cela place cette catégorie à égalité (18 %) avec le savoir pédagogique général (SPG).

Lorsque l'on regarde l'ensemble des catégories de codes qui reviennent le plus souvent dans l'ensemble du matériel d'entrevue codé (figure 6), les plus présentes sont les codes SDD (52 % des codes) ainsi que SPG (25,3 %). Les codes sur la CCS (13,3 %), ceux sur la connaissance du domaine enseignée (CDE) (6,7 %) ainsi que ceux sur le contexte général (CCG) (2,7 %) nous sont apparus plus marginaux.

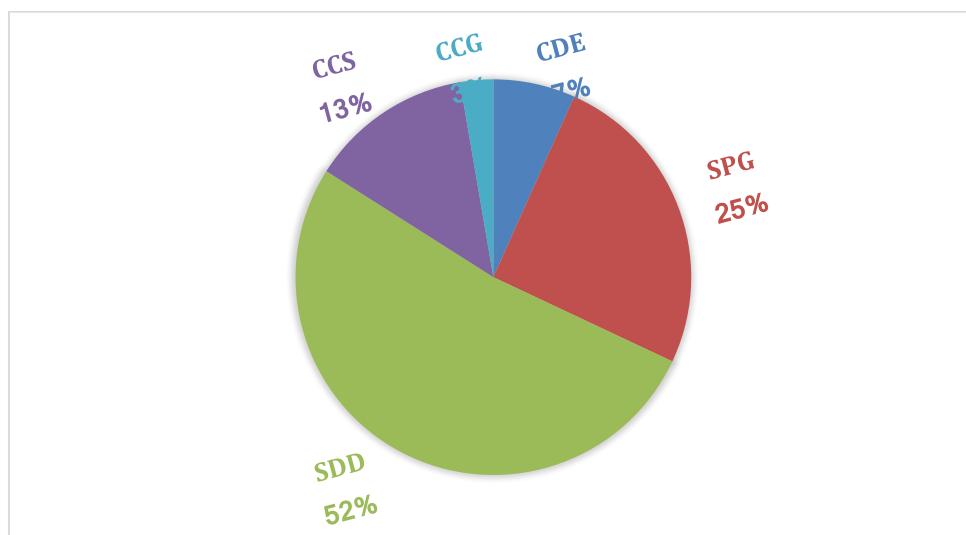


Figure 6 – Occurrences des codes exprimées en pourcentage

4.4.1. Présence de savoirs didactiques disciplinaires (SDD)

Les codes SDD particulièrement présents sont ceux portant sur les savoirs préalables importants (SDD_SPI : 12 %) ainsi que ceux sur l'importance de différencier le vrai du faux (SDD_vrai_faux : 10,7 %).

Dans le premier cas, les codes SPI ont été appliqués lorsque l'enseignant abordait la question des savoirs que les élèves devaient détenir pour réussir l'activité ou encore comprendre les documents. Il est important de noter que nous avons constaté, après une relecture des passages codés SPI, que pratiquement toutes les interventions à ce sujet font référence à des connaissances substantives et presque jamais à des savoirs procéduraux, à l'exception d'un passage.

À plusieurs reprises, le participant se questionnait sur l'importance pour les élèves d'avoir une certaine connaissance des lieux (Tenochtitlan), de la langue parlée à l'époque, ainsi que des personnages impliqués. Il semble que cela ait été une préoccupation importante pour lui, lors de la planification de l'activité; cela transparaît dans la prépondérance des codes (-) lors de l'observation, particulièrement le code lié à la contextualisation qui est le plus fréquent (CON- = 20 %). Une seule fois, le répondant a abordé la question des savoirs préalables procéduraux: lorsque nous lui avons demandé de nous parler du cours de préparation qu'il avait donné, il a mentionné avoir diffusé une vidéo traitant de la question « comment savons-nous ce que nous savons? », une ressource qu'il s'était procurée sur internet en prévision de l'activité. Les autres éléments codés SPI renvoient à une lecture préparatoire sur la société aztèque ainsi qu'à des

interventions de l'enseignant planifiées ou effectuées. Par exemple, l'échange suivant est révélateur de ce que nous venons de décrire :

Chercheur : Y a-t-il autre chose qui vous vienne en tête par rapport à la planification dont nous n'avons pas discuté?

Participant : [...] nous avons écouté une chanson en Nahuatl et j'aurais aimé parler davantage de la langue et de l'écriture Aztèque pour donner les faits importants aux élèves.

Chercheur : Donc, dans un cours préparatoire, vous voudriez voir certains faits comme l'écriture, la religion, etc. ?

Participant : Oui. Par exemple : voici Moctezuma, Cortès, Quetzalcóatl, Tenochtitlan. Le but, c'est de mieux situer les élèves. Il faudrait parler plus de Tenochtitlan.

Cet exemple d'échange est représentatif des préoccupations de l'enseignant à l'égard des faits qu'il aurait aimé aborder davantage avec les élèves afin de mieux les outiller à réussir l'activité d'analyse des sources. Si certains éléments sont clairement liés au problème de critique des sources (par exemple, la question de la langue et, donc, de la traduction des sources ou encore de la nécessité d'interprètes entre les acteurs historiques), d'autres (comme la description des lieux et l'importance accordée à Tenochtitlan) ne nous sont pas apparus clairs dans les propos de l'enseignant.

Le deuxième code en importance dans la catégorie SDD est celui *SDD_vrai_faux*. Ce code fait référence à l'ensemble des interventions du participant concernant les critères de validité d'un savoir, d'une opinion, d'une interprétation ou d'un récit. Ainsi, l'extrait « Je le répète souvent, mais ils ont du mal à concevoir le fait que, si c'est dans un manuel ou dans un cours, cela peut n'être pas vrai » illustre bien le type de propos que l'enseignant a tenu concernant les notions de vrai et de faux. Ce code apparaît lorsque l'enseignant traite des finalités ou des objectifs qu'il fixe à son cours. Une relecture des extraits codés *SDD_vrai_faux* révèle aussi que l'enseignant identifie ce code à un obstacle, à une difficulté qu'ont les élèves : « je ne sais pas s'ils ont compris que ce n'est pas parce que c'est dans un manuel d'histoire que c'est vrai ». C'est non seulement un obstacle pour les élèves selon l'enseignant, mais celui-ci semble aussi éprouver de la difficulté à mettre en place des moyens pour évaluer la capacité de ceux-ci à cerner ce qu'il qualifie de « vrai » (ou de valide) et de faux (donc d'invalides, qui n'est pas appuyé par des faits).

Toujours dans la catégorie SDD, une sous-catégorie concernant l'évaluation des sources utilisées lors de l'activité a fait surface (SDD_pertinence_sources). L'enseignant s'est posé plusieurs questions sur la pertinence, l'adéquation et la quantité de sources utilisées dans le cadre de l'activité; l'addition du pourcentage de présence de tous les codes de cette sous-catégorie donne 10,6 %. Il s'agit donc vraisemblablement d'une question aussi importante pour l'enseignant. Dans la majorité des cas, c'est le sous-code « incertitude » (SDD_pertinence_sources_incertitude) qui a été utilisé, car l'enseignant soulevait certaines questions quant aux documents de l'activité (niveau de difficulté, pertinence, etc.), sans toutefois en venir à des conclusions. À deux reprises seulement il a été question d'adapter les documents selon la langue des élèves et d'ajouter une source iconographique qu'il jugeait importante à l'activité.

Les autres codes inclus dans la catégorie SDD (CRI-, COR-, CON- et LCH+Subs et LCH-PRO) totalisent 19,9 % de l'ensemble des codes. Ils sont issus de la grille utilisée en classe lors de l'observation. Il convient d'abord de relever que presque tous ces codes sont (-) dans l'entrevue, car ils font référence à des actions de l'enseignant (analyser une source pour les élèves, poser un problème au groupe, remettre en cause la crédibilité d'une source, etc.). Cela semble confirmer ce qui avait été observé en classe où, là aussi, les codes (-) étaient prédominants. Ces codes, mis en relation avec ceux auxquels ils se rattachent lors de l'analyse de cooccurrence, nous informent sur certaines dynamiques dans le discours et les perceptions de l'enseignant (voir le dendrogramme de la figure 7).

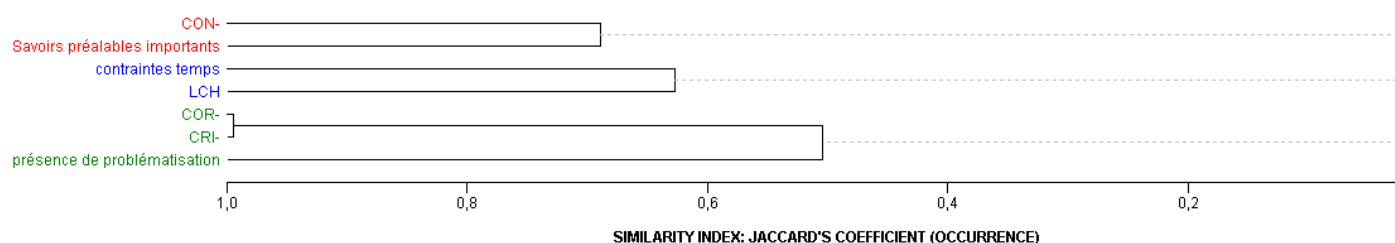


Figure 7 – Regroupement des cooccurrences

Le dendrogramme de la figure 7 permet de constater que l'enseignant, lorsqu'il traite des savoirs préalables, le fait généralement en référence à la contextualisation des événements qu'il est responsable de fournir aux élèves à travers son récit ou ses explications (d'où le code [-]).

Le processus de lecture comme un historien (LCH) semble être compris par l'enseignant comme de « [...] l'analyse de sources primaires » ou encore comme étant l'action de « faire l'histoire ». Nous avons interprété ces propos de l'enseignant en fonction du contexte. Celui-ci se demandait alors « Qu'est-ce que les enfants voient dans cette source ? Qu'est-ce qu'ils s'imaginent ? » (il nous semble donc s'agir d'une opération de décodage de la substance d'une source) et cela a renvoyé à notre code LCH+Dsubs. Ce code est d'ailleurs en cooccurrence avec le code « CCS_contraintes_temps », car le codage a mis en relief que la lecture de sources par les élèves étaient considérés par l'enseignant comme chronophage.

Les rares codes de problématisation sont quant à eux liés à la corroboration et l'apprentissage de la critique de la source, que l'enseignant avait expliqués après avoir posé lui-même un problème. Les deux citations suivantes illustrent notre propos : « J'ai commencé le cours avec la question ''comment savons-nous ce que nous savons? '' » (LCH-PRO) et, ensuite « Je leur ai expliqué comment on arrivait à obtenir un contenu dans un manuel et comment celui-ci pouvait être influencé par des agendas politiques [...] » (CRI-). Encore une fois, ici, il semble que l'apprentissage du décodage et de la critique des sources a été exécuté par le participant. Les problèmes posés le sont, eux aussi, par le maître.

4.4.2. Présence de savoirs pédagogiques généraux (SPG)

La deuxième catégorie en importance est celle portant sur le savoir pédagogique général de l'enseignant (SPG). Au sein de cette catégorie, les codes les plus présents sont ceux qui sont relatifs à l'exposé magistral et au discours de l'enseignant (9,3 %), ainsi qu'au travail des élèves, plus fréquemment seul (8 %) qu'en équipe (5,3 %). L'enseignant fait aussi mention de l'importance de la rétroaction (2,7 %).

L'analyse des codes SPG_magistral_discours met surtout en évidence que la principale stratégie d'enseignement du participant est l'explication (ou, comme l'indique le nom du code, le magistral). Dans les extraits codés, on retrouve des mots-clés comme « je leur ai expliqué [...] », ou « je le répète souvent » pour qualifier les interventions faites pendant l'activité ou en préparation à celle-ci. C'est la même chose lorsque l'enseignant discute de ce qu'il voudrait améliorer en vue de réutiliser l'activité issue de RLH. Ces propos sont orientés vers un désir d'améliorer la contextualisation de la période historique qu'il narre aux élèves. L'extrait suivant est révélateur à cet égard.

Chercheur : Est-ce que certaines choses se sont passées différemment par rapport à ce que vous aviez planifié ou imaginé?

Participant : Tout ce qui est explications du Nahuatl, de Tenochtitlan et explications de ci et de ça.

Chercheur : les explications que vous avez données?

Participant Oui, cela est très important, mais ça prend beaucoup de temps sur les autres questions [celles de l'activité], mais si tu ne le fais pas, les élèves ne comprennent rien.

Deux questions peuvent se poser à la lumière de cet extrait et lorsque l'on regarde la prépondérance du code SPG_magistral_discours. Tout d'abord, les savoirs jugés indispensables par l'enseignant le sont-ils ? Comme nous l'avons déjà noté plus haut, certains nous ont semblé l'être, alors que d'autres l'étaient moins (cf. code SDD_SPI). Ensuite, l'usage du magistral est-il le meilleur étayage possible pour répondre aux besoins cognitifs des apprenants ? La réponse à cette deuxième question est moins claire. Il indique par ailleurs que cette étape d'acquisition des savoirs nécessaires à la compréhension de la situation historique est chronophage, alors que l'exposé magistral est habituellement un moyen rapide de transmettre un grand nombre d'informations. Conséquemment, l'enseignant choisit possiblement le moyen qu'il juge le plus efficace pour fournir aux élèves l'information dont ils ont besoin afin de mener à bien l'activité.

En concurrence à ce code, ceux portant sur le travail des élèves (seul ou en équipe). Tous les codes SPG_travail_seul ont été observés lorsqu'il s'agissait de parler de la période observée. L'occurrence plus rare du code SPG_travailéquipe n'a été observée qu'une seule fois, lorsque l'enseignant expliquait ce qu'il aurait aimé faire comme activité d'analyse de sources — en somme, une formule de type casse-tête (jigsaw) avec des équipes de base et d'experts à qui sont distribuées des portions modestes d'une source volumineuse. Les autres occurrences du code SPG_travailéquipe correspondent à un double-codage avec le code SPG_travail_seul, car l'enseignant explique que « [...] c'est une tâche individuelle, mais que les élèves peuvent discuter et se poser des questions », si cela leur est nécessaire. Cette notion que l'analyse de sources est un travail individuel est aussi présente dans le travail de préparation durant lequel les élèves ont été amenés à lire individuellement un texte sur la rencontre des Européens avec les Autochtones d'Amérique.

L'enseignant mentionne aussi une fois l'importance de la rétroaction SPG_rétroaction. Il indique que cela est important pour lui afin de réajuster le tir au besoin, mais il n'approfondit pas cet aspect.

4.4.3. Présence de savoirs liés à la connaissance du contexte spécifique (CCS)

La considération du contexte spécifique par notre participant informe principalement sur le jugement qu'il porte sur les capacités de ses élèves, ainsi que sur les contraintes de temps auxquelles il fait face. Ayant déjà mis le code CCS_contraintes_temps en relation avec certains codes SDD, nous n'y reviendrons pas.

À quelques reprises lors de l'entrevue, le code CCS_capacité_élèves s'impose, notamment lorsque l'enseignant indique que, selon lui, tous ses élèves n'ont pas le potentiel d'atteindre un niveau de compréhension élevé. Dans certains cas, les codes SDD_vrai_faux sont doubles codés par CCS_capacité_élèves et une relecture de ces passages indique que l'enseignant doute que cela soit à portée de ses élèves. Ce code CCS_capacité_élèves revient aussi à plusieurs reprises, lorsqu'il est question d'évaluer les sources mobilisées dans le cadre de l'activité. L'enseignant indique que « le problème, c'est que c'est bien pour peut-être la moitié de la classe, alors que le reste n'y comprend rien » ce qui, en contexte, exprime un sérieux doute quant à la capacité d'une partie de sa classe à interpréter correctement les documents contenus dans l'activité.

L'enseignant a aussi indiqué vouloir adapter l'activité au contexte local en choisissant des extraits de manuels du Québec plutôt que de reprendre celui inclus sur le site RLH venant des États-Unis. Ce passage, codé CCS_adapter_activité, est néanmoins unique en son genre.

4.4.4. Présence de savoirs liés à la connaissance de la discipline enseignée (CDE)

Notre analyse a fait émerger deux codes que nous avons classés sous la catégorie CDE. Le premier sert à étiqueter les passages où l'enseignant réfléchit sur la nature même de l'histoire (CDE_nature_histoire) et l'autre lorsque celui-ci parle de la différence entre les sources primaires et les sources secondaires (CDE_primaire_secondaire).

Nous avons tout d'abord remarqué que, lorsque nous parlions du cours préparatoire à l'activité, l'enseignant avait abordé et réfléchi à ce qu'était l'histoire comme discipline. Il indique par exemple « [...qu'] il y a plusieurs histoires » ou pose la question du savoir en histoire « [...] comment savons-nous ce que nous savons? ». Son évaluation de la pertinence des sources

présentes dans l'activité fait aussi appel à sa CDE, lorsqu'il indique par exemple que la source C de l'activité « C'est plus de la sociologie que de l'histoire ».

Toujours concernant les sources, l'enseignant accorde de l'importance aux différences entre les sources primaires et secondaires. Pour lui, il convient « d'essayer de leur montrer [aux élèves] qu'en fait, il a une différence entre les sources primaires et secondaires » et que si « d'une certaine manière, on dit : “les sources primaires c'est génial et les sources secondaires c'est nul”, mais en fait ce n'est pas du tout ça, lorsque l'on regarde les sources secondes de qualités ». Son processus de planification et de retour sur le déroulement de l'activité mobilise donc, bien que rarement, des connaissances sur la discipline enseignée.

4.4.5. Présence de savoirs liés à la connaissance du contexte général (CCG)

Concernant cette dernière catégorie de codes, notre entrevue ne nous a pas véritablement permis d'explorer cette dimension. L'enseignant a fait référence deux fois au système d'éducation dans son ensemble pour en faire une critique, indiquant qu'il voulait « [...] sortir d'un système de production [de connaissances] pour un système de réflexion ». Au-delà de cette très mince information, rien n'a retenu notre attention. De plus, l'analyse de cooccurrence indique que nos codes CCG sont en retrait des autres codes.

4.4.6. Synthèse des résultats

Nos principaux résultats permettent de faire trois constats préliminaires. Tout d'abord, si l'activité observée en classe portait bel et bien sur les euristiques (notre codage en témoigne), nous observons que la principale stratégie d'enseignement de l'enseignant est l'usage du magistral. Cette observation est visible tant dans l'analyse des données observées que dans celles invoquées lors de l'entrevue.

Une autre conclusion à laquelle nous en venons est que l'enseignant accorde une place importante aux savoirs historiques substantifs, même si l'activité choisie est issue d'une ressource manifestement orientée vers le développement de compétences métahistoriques; la prépondérance des activités allant en ce sens lors de la préparation des élèves ainsi que le poids élevé du code CON- semblent illustrer l'importance que l'enseignant accorde à ces savoirs.

Finalement, si notre enseignant mobilise principalement des savoirs didactiques disciplinaires lors de l'entrevue pour justifier ses choix et revenir sur sa pratique, il semble que la problématisation ne soit pas un élément central de l'activité qu'il a pilotée.

Le croisement de nos données nous donne accès à des conclusions plus riches et nous permettra d'approfondir ces conclusions préliminaires, de les expliquer ainsi que de répondre à nos questions de recherches.

5. Interprétation des résultats

Notre recherche s'intéresse à l'appropriation d'une ressource didactique portant sur la pensée historienne. Plus précisément, nous voulons décrire le processus d'adaptation et de mise en œuvre d'une telle ressource. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons sélectionné un enseignant et lui avons demandé de choisir une activité développée dans le cadre du projet de recherche-développement *Reading Like a Historian*. Pour pouvoir décrire l'appropriation de la ressource, nous avons observé les périodes au sein desquelles l'enseignant mettait en œuvre l'activité choisie puis avons mené une entrevue avec le participant afin de trianguler certaines observations, de comprendre les étapes d'appropriation de l'activité et de cerner les savoirs professionnels en jeu dans un tel processus.

Rappelons que l'enseignant que nous avons choisi affiche une posture épistémique critérialiste/constructiviste, une position que notre cadre théorique a démontré être cohérente non seulement avec le PFÉQ, mais aussi avec les activités RLH. De plus, l'activité RLH a été développée par une équipe de recherche dont la démarche a été éprouvée, comme nous l'avons précédemment illustré. En procédant ainsi, nous voulions mettre en place le maximum d'éléments permettant d'observer une adaptation complexe et efficace de l'activité.

Afin de mieux donner un sens à nos données, nous proposons de les interpréter en mettant en relation l'ensemble de ce dont nous disposons et de porter un regard sur la mise en place de l'activité selon trois temps distincts (la préparation de l'activité, le pilotage, le retour), ce qui nous permettra de répondre à notre première question de recherche, à savoir : comment un enseignant met-il en œuvre des ressources didactiques portant sur le développement de la pensée historienne?

5.1. La planification de l'activité par l'enseignant et la préparation des élèves

Nous n'avons pas observé directement la préparation de l'enseignant, mais, lors des échanges en prévision des périodes d'observation, nous avons noté quelques éléments sur lesquels nous sommes revenus, lors de l'entrevue. Par exemple, l'enseignant avait demandé à utiliser le matériel proposé sur le site web *RLH* (questionnaire et sources adaptées pour les élèves). Lorsque nous lui avons demandé de nous parler de ce choix, les codes CCS_capacité_élèves, CCS_contraintes_temps et SDD_pertinence_sources se sont manifestés. L'enseignant évaluait que les sources premières et secondaires fournies par le chercheur (les extraits complets et

originaux utilisés dans l'ensemble RLH) présentaient une trop grande difficulté pour les élèves. De plus, l'enseignant a indiqué qu'il « [...] avait beaucoup de choses à faire, donc on va prendre le travail de personnes qui ont beaucoup réfléchi là-dessus ». Ainsi, s'il lui apparaissait important d'adapter les sources pertinentes à l'activité pour ses élèves, celui-ci préférait déléguer cette activité à des experts, faute de temps. Ce réflexe n'est pas si surprenant, si l'on en croit Girault (2015) qui affirme que, en raison des contraintes de temps, les manuels sont souvent utilisés pour trouver des recettes clés en main. Est-il possible que notre participant ait le même réflexe, pour des raisons similaires face à la ressource didactique que nous lui avons soumise? La question du manque de temps est bien présente dans les écrits (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2013b; Charland, 2003; Demers, 2011; Martineau, 1999; Tardif, 2013), il semble que ce soit un problème récurrent dans la réalité des enseignants et nos résultats vont eux aussi en ce sens.

Nous avons aussi interrogé l'enseignant sur son objectif et ses intentions pédagogiques concernant l'utilisation de la ressource que nous lui soumettions. En cohérence avec sa posture épistémique, celui-ci dit vouloir que ses élèves soient capables de différencier les sources premières et les sources secondaires et qu'ils « arrivent à un point où ils peuvent décider quelle est la bonne histoire ». Ces deux objectifs nous semblent être procéduraux et cohérents avec une posture critérialiste/constructiviste et notre participant a par ailleurs indiqué dans le questionnaire qu'il était d'accord avec l'énoncé « en histoire, certaines choses sont vraies et d'autres sont des opinions », un énoncé associé à cette posture. Un retour à notre cadre conceptuel concernant les finalités de l'histoire nous permet néanmoins de situer cet objectif selon la typologie d'Audigier (1995) comme une finalité critique et intellectuelle.

Néanmoins, l'emploi des termes « la bonne histoire » nous amène à nous questionner quant à ce que l'enseignant entend par là. Veut-il dire qu'il existe une trame narrative unique et qu'il veut amener ses élèves à la découvrir en procédant comme les historiens qui l'ont écrite ou fait-il référence au fait que certaines interprétations sont meilleures que d'autres lorsque l'on évalue adéquatement les preuves qui les constituent? Nos données ne permettent pas de répondre de manière définitive à cette question, mais la prépondérance des codes (-) lors de l'observation ainsi que le recours comme principale stratégie pédagogique à l'exposé magistral nous invitent à être prudents. L'enseignant veut guider les élèves vers une conclusion particulière ou un point précis (ce qui serait en contradiction avec son objectif déclaré) ou veut-il leur permettre d'apprendre à soupeser la valeur des interprétations en histoire? Un glissement est possible entre

les données déclarées (dans le questionnaire et l'entrevue) et constatées (en classe). D'autant que, lors de l'entrevue, si l'enseignant insiste sur l'importance d'apprendre aux élèves à discerner le vrai du faux, il n'est pas explicite sur les moyens d'y parvenir ou d'évaluer l'acquisition de ces outils intellectuels par les élèves, comme en témoigne l'extrait suivant : « je ne sais pas s'ils ont compris que ce n'est pas parce que c'est dans un manuel d'histoire que c'est vrai ».

Cet enjeu et les préoccupations soulevées sont cohérents avec ce que les écrits ont établi comme étant des obstacles d'apprentissage importants non seulement pour les élèves, mais aussi pour les experts eux-mêmes (Ashby et coll., 2005; Lee, 2005; Lee et Ashby, 2000; Marrou, 1954; VanSledright, 2002).

Les préoccupations de notre participant sont donc multiples. Tout d'abord, il se soucie du temps dont il dispose pour adapter le matériel, c'est pourquoi il semble se tourner vers une recette clé en main. De plus, s'il insiste sur une intention pédagogique complexe et, s'il en identifie les obstacles (établir le vrai et le faux en histoire sans tomber dans le relativisme ou le doute omniprésent), il éprouve des difficultés à évaluer la progression des élèves à cet égard, tout en doutant de la capacité de l'ensemble du groupe d'atteindre l'objectif.

En gardant cela en tête, nous pouvons maintenant explorer les différents savoirs préalables que l'enseignant juge importants à l'atteinte de son objectif, sans oublier ses préoccupations contextuelles.

Les activités préparatoires exigées des élèves se divisent en deux étapes. Premièrement, l'enseignant a présenté aux élèves la notion de construction du savoir en histoire par le biais du visionnement d'une vidéo disponible sur le site TC² (<https://tc2.ca/>). À notre connaissance, il s'agit de la seule forme de préparation procédurale liée à la pensée ou la méthode historique. La deuxième phase de préparation consistait en la lecture d'un texte sur la période de l'expansion européenne dans le monde (www.alloprof.qc.ca). À notre connaissance, il n'y a pas eu de retour sur ces activités préparatoires, lorsque l'activité principale a été observée.

En somme, l'enseignant avait comme objectif d'outiller ses élèves à différencier le vrai du faux en histoire et cela passait par l'analyse des sources primaires et secondaires. Lors de la préparation, l'enseignant a évalué le niveau de difficulté des textes et s'est par la suite procuré un document dans lequel ceux-ci étaient simplifiés et organisés selon une logique d'analyse préétablie (par l'équipe de *RLH*), faute de temps pour le faire lui-même. Il a ensuite jugé

important de voir avec ses élèves certaines notions liées au processus de création de l'histoire ainsi que des notions plus contextuelles sur la période historique concernée.

Néanmoins, il semble que les notions procédurales de la méthode historique aient été surtout « vues » lors du visionnement d'une vidéo suivie d'une séance dialoguée entre l'enseignant et l'élève. Il n'y a aucune mention d'une activité de pratique d'analyse ou de critique des sources. De plus, l'extrait lu sur la période historique devait être lu en devoir par les élèves et ne semble pas avoir été réinvesti lors l'activité observée en classe.

5.2.L'activité telle qu'observée en classe

Dans la section précédente, nous avons explicité les étapes préparatoires effectuées par l'enseignant en mettant en évidence un certain nombre de préoccupations didactiques et contextuelles tout en décrivant la préparation des élèves à la réalisation de l'activité. Interprétons maintenant le déroulement de l'activité.

5.2.1. L'importance accordée à la place de l'enseignant

La première observation que nous avons faite concernant les données qui traitent de l'activité telle qu'observée en classe consiste en une comparaison de la quantité de codes (+/-) entre le plan de cours suggéré par l'équipe RLH et les séances de cours où l'activité s'est déroulée. Le plan de cours contenait seulement 24 % de codes (-) contre 76 % de code (+) alors que le synopsis contient 60 % de codes (-) contre 40 % de code (+). Pour l'enseignant, les codes CON- (20 %), CRI- (15 %) et COR- (10 %) sont les plus fréquents et constituent 45 % de tous les codes de l'observation. Du côté du plan de cours, ce sont les codes LCH+Dsubs (24 %), CRI+ (19 %) et COR+ (14 %) qui sont en tête, en comptant pour 57 % des codes totaux du plan de cours suggéré. Comment expliquer cette inversion de la polarisation des codes? Certains éléments de l'entrevue permettent d'émettre des hypothèses explicatives.

Tout d'abord, l'entrevue a permis de mettre en évidence l'importance de certains codes dans le discours de l'enseignant. Le code SDD_SPI (le plus présent dans l'entrevue) est souvent associé à CON- et indique une centration de l'enseignant sur les savoirs historiques substantifs dans la réussite de l'exercice. Il est vrai que le code traitant des savoirs préalables importants aurait pu être de l'ordre procédural, mais nous avons déjà précisé que ce n'était pas le cas. Il appert donc que l'enseignant juge que la réussite des élèves à cette activité passe par l'acquisition préalable des connaissances et des faits historiques jugés essentiels à la compréhension de la période

étudiée. Cette observation étonne, puisque le plan de cours suggéré par la ressource RLH ne faisait allusion à aucune intervention CON-. Nous croyons que cette absence n'est pas anodine et qu'elle s'explique par le fait que l'information contextuelle nécessaire était contenue dans les documents (le document C, en particulier, puisqu'il est rédigé par un expert sur le sujet) et que le problème de l'activité n'exigeait pas de connaissances autres sur le contexte historique entourant les événements, mais plutôt des savoirs liés à la critique de la source et à la corroboration. En même temps, cette étape (l'établissement du contexte historique sur lequel traite les documents) est importante pour poser le problème ou créer un conflit sociocognitif. Reisman (2015) indique qu'il s'agit de la première étape que suppose les leçons RLH.

L'enseignant participant a néanmoins choisi de miser sur une contextualisation (dont il a pris la responsabilité) dans le cadre de son activité. Cela va de pair avec un autre code très présent lors de l'entrevue, le SPG_Magistral_discours. Pourquoi a-t-il choisi de traduire la ressource sous cette forme?

La présence importante du code SPG_Magistral_discours dans l'entrevue vient valider notre codage de l'observation qui indique que l'enseignant occupe la majeure partie du temps d'activité. Pourtant, la recherche indique en général que, plus un enseignant pratique l'enseignement magistral, moins ses élèves sont en mesure de mobiliser les étapes de la méthode historique (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2013b; Demers, 2011; R. Martineau, 1997). En fait, selon la thèse de Boutonnet (2013b), ces deux éléments sont inversement proportionnels, ce qui nous amène à douter qu'il s'agisse d'un choix judicieux dans le cadre d'une activité portant sur le développement de la pensée historique. Néanmoins, il est possible que l'enseignant ait fait ce choix, car il ne jugeait pas que ces élèves, à ce stade-ci, étaient en mesure de réussir un exercice de manière autonome. C'est ce que pourraient laisser croire le code « CCS_capacité_élèves » ou encore celui « SDD_évaluation_sources », qui remettent en question l'accessibilité du document C pour les apprenants, ce qui semble embêter le participant. Il est aussi possible qu'il s'agisse de mécanismes de modelage que met l'enseignant en place, une stratégie efficace, si l'on en croit Monte-Sano (2011). Néanmoins, si tel était le cas, ils concernent les codes CRI- et COR-, car c'est sur ces euristiques que portent la dissonance dans les sources présentées aux élèves, ce qui n'explique pas la présence importante de CON-.

Quelles hypothèses concurrentes pourraient expliquer ce glissement? Dans le questionnaire comme lors de l'entrevue, le participant a indiqué poursuivre des objectifs complexes associés au

développement de la pensée critique, à la capacité de porter un jugement et d'adopter une interprétation basée sur des faits. Pourtant, tant dans les moyens effectifs qu'il met en place que dans ses commentaires lors de l'entrevue, l'on observe que ces moyens sont principalement axés sur la transmission d'éléments substantifs et l'utilisation de l'explication pour soutenir les élèves. Est-il possible que, comme l'indiquent Jadoulle (2009), Bouhon (2012), Karwera (2012) et Boutonnet (2013b), il s'exerce un glissement entre la situation didactique idéale telle que déclarée par l'enseignant et la situation didactique réelle, telle qu'enseignée?

Parmi les hypothèses, la recherche a identifié les lacunes méthodologiques, le manque de ressources des enseignants (matériel didactique inadapté, manque de temps, formation insuffisante) (Bouhon, 2012; Boutonnet, 2009, 2013b; Charland, 2003; Demers, 2011; Éthier, 2006; R. Martineau, 1997; Tardif, 2013), l'importance des conceptions (Karwera, 2011; Moisan, 2010; Zanazanian, 2009), l'épistémologie (Demers, 2011; Moisan, 2010) et finalement le contexte institutionnel (Karwera, 2012).

L'analyse de notre entrevue a mis en évidence ce qui, dans la situation de notre cas, semblait avoir pesé. Premièrement, l'importance de l'économie de temps ainsi que de la connaissance des élèves a influencé l'adaptation que l'enseignant a faite de l'activité.

Néanmoins, il semblerait que le facteur temps aurait dû être amoindri par le fait que nous fournissions une ressource adaptée. D'un autre côté, nous n'avons pas, comme Monte-Sano et coll. (2014), offert de formation à l'utilisation du matériel, puisque, tout comme Reisman (2011), nous avons jugé que le guide RLH était un outil d'étayage suffisant en soi pour appuyer l'enseignant. Des travaux plus tardifs (dont Reisman, 2015) indiquent eux-aussi l'importance de l'accompagnement pour une appropriation plus complexe du curriculum RLH et l'instauration d'échanges disciplinaires riches en contexte de classe.

La faible présence du code CCG nous invite néanmoins à écarter l'explication de Karwera, selon laquelle le contexte institutionnel exercerait une pression sur les attentes envers l'enseignant et influencerait ses pratiques, mais il est possible, comme l'indique Zanazanian (2009), Moisan (2010) et Karwera (2011), que la perception qu'avait l'enseignant de son rôle ait joué. Notre entrevue ne contient pas d'élément à cet égard, mais la recherche récente soulève qu'il puisse s'agir d'un déterminant important.

Une piste de réponse pourrait aussi se trouver dans la perception que l'enseignant a des capacités de ses élèves, une hypothèse qui rejoint les conclusions de Moisan (2010) et de Demers (2011).

Selon Demers, l'écart que nous observons entre le déclaré (questionnaire BLTHQ) et l'observé pourrait s'expliquer par une différence entre la posture épistémologique de l'enseignant et sa posture épistémique en contexte de pratique. Demers (2011) indique que, « si certains enseignants semblent concevoir l'histoire dans une perspective constructiviste, leur insistance sur la “maîtrise des faits” comme préalable à toute opération épistémique » (p. 261) explique en partie le glissement que nous observons.

Cela dit, il ne faut pas non plus oublier le fait que notre enseignant est un cas que nous jugeons être idéal dans la mesure où sa sélection devait permettre de dépasser certains obstacles de l'ordre des représentations des enseignants à l'égard de la capacité des élèves et de l'enseignement de l'histoire. Malgré cette précaution, notre participant continue d'insister sur la difficulté que représente ce genre d'activité d'analyse et de critique pour les élèves. Donc, il ne faut pas écarter la possibilité que la démarche de développement de la pensée historienne proposée ici n'était peut-être pas réaliste ou adéquate pour les élèves participants. Ce qui expliquerait, du moins en partie, les changements apportés par l'enseignant en cours de situation (comme la prise en charge de la contextualisation, une euristique qui demande de faire appel à un bagage de connaissances important).

Au-delà de cette transformation des codes du (+) vers le (-) et de l'importance qu'occupe le discours de l'enseignant, un autre élément central mérite d'être mentionné : la place et la nature de la problématisation.

5.2.2. La faible présence de la problématisation

Un autre élément ressort de l'analyse de la période observée. L'une des pierres d'assises du métier de l'historien, la problématisation, est somme toute très peu présente. Lorsqu'elle l'est, elle est principalement faite par l'enseignant. Cette problématisation par l'enseignant (LCH-PRO) est visible tant dans le plan de cours suggéré que lors de la période observée. La lecture des synopsis fait ressortir que la problématisation est éparse et, dans l'ensemble, peu présente. Les cours ne s'amorcent pas avec une problématique, mais bien avec un sujet « l'évaluation des sources primaires » que l'enseignant rappelle aux élèves à deux reprises. Cependant, n'oublions pas que les documents n'ont pas de sens en eux-mêmes, ils dépendent des questions qui guident notre interprétation. Conséquemment, le fait que le problème ne nous ait pas semblé être un fil conducteur et que nous avons vu peu d'éléments de problématisation émerger après l'analyse et

le codage des données nous amène à douter que les élèves aient eu l'impression, ou même conscience, de résoudre un problème historique. Au contraire, nos données indiquent plutôt que les élèves écoutent, puis, durant de courts moments, réalisent des tâches individuelles d'analyse de documents.

Cet écart entre ce que nous aurions pu attendre comme problématisation en regard de la posture épistémique de notre participant et l'enseignement effectif que nous avons documenté est cohérent avec les travaux de Bouhon (2012). Ceux-ci relèvent que parmi les différentes traditions didactiques auxquels adhèrent les enseignants, seuls ceux qui se réclament de l'apprentissage-recherche conservent des éléments de problématisation lors du passage de la séquence idéale à la réalité. Les autres (exposé-récit et discours-découverte) ont tendance à délaisser les éléments de problématisation pour s'en tenir à un exposé plus linéaire et transmissif.

Lorsqu'il y a problématisation, c'est plutôt la mobilisation des euristiques par l'enseignant qui semble résoudre, du moins en partie, le problème. Par ailleurs, le fait que le travail ait été effectué seul renforce l'impression de l'absence de situation-problème authentique (au sens où Dallongeville l'entend, du moins). Pourtant, à ce sujet, la démarche de construction d'un problème proposé par Guérin-Grataloup et coll. (1994) insiste sur la nécessité de confronter les points de vue des élèves sur des questions d'interprétation ou de perspective historique. Dans le cas observé ici, les élèves ont à lire des synthèses et des documents, pour ensuite corriger en grand groupe. C'est tout l'aspect interprétatif des débats d'historiens qui est évacué.

Doit-on comprendre que, pour l'enseignant, l'analyse de sources (ou, plus largement, l'enquête historique) est un travail principalement individuel? C'est ce que nous croyons, même si nous devons admettre que cette structure semble mal définie et que notre entrevue aurait eu avantage à creuser davantage cet aspect pour mieux y répondre.

5.3. Le retour sur l'activité

Comme nous l'avons déjà mentionné, le retour sur l'activité nous a permis de confirmer certaines observations faites lors de la séance d'enseignement. Ce retour nous a aussi permis de détecter quelques difficultés pour l'enseignant.

Nous avons déjà montré précédemment que le processus d'adaptation de l'activité s'appuyait principalement sur les savoirs didactiques disciplinaires de l'enseignant. Le code SDD_SPI en particulier est celui qui est apparu le plus souvent lors de l'entrevue (12 %) et ce code, en plus

d'illustrer l'importance qu'accorde l'enseignant à l'identification de savoirs préalables importants, illustre une centration importante envers les savoirs substantifs de l'histoire et le lien que l'enseignant faisait entre la contextualisation et l'acquisition de ces SPI. Néanmoins, l'enseignant semble avoir eu de la difficulté à identifier les savoirs réellement préalables à l'activité. L'insistance sur certains éléments est clairement expliquée (tel que la langue) alors que celle sur les éléments géographiques (« Il faudrait plus parler de Tenochtitlan ») ne nous semble pas en lien avec l'activité. Se peut-il qu'il s'agisse d'un choix de l'enseignant qui vise à assurer l'acquisition d'une base de connaissances nécessaire d'un point de vue des finalités culturelles et patrimoniales ? Bien que notre enseignant déclare poursuivre des finalités intellectuelles et critiques, il ne faut pas oublier l'importance qu'il accorde à la connaissance du contexte et à certains savoirs déclaratifs (connaître *Tenochtitlan* par exemple).

Nous faisons un constat similaire lorsque nous regardons du côté des codes SDD_pertinence_sources. L'enseignant semble peiner à établir l'apport ou la pertinence de certains documents contenus dans l'activité ou encore, de documents qu'il souhaiterait ajouter. Par exemple, le document C de l'activité est remis en question par l'enseignant. La fonction de ce document semble d'être d'apporter des précisions contextuelles sur la culture aztèque qui nous permet de mieux comprendre les échanges entre Cortès et Moctezuma. À l'inverse, le participant propose d'ajouter le codex Azcatitlan⁴ à l'activité sans lier celui-ci à l'activité en tant que telle et sans justifier en quoi cet ajout serait pertinent. Ce manque de clarté concernant l'ajout ou le retrait de certains documents nous semble lié soit à des finalités poursuivies qui ne sont pas clairement exprimées (des finalités culturelles dans ce cas-ci) soit à l'absence d'un problème clair à résoudre. Comme l'enseignant l'indique aux élèves, le but de l'activité est « l'évaluation de sources primaires ». Peut-on évaluer des sources primaires sans problème de recherche ? Les historiens contemporains en douteraient et nous croyons que la faiblesse de la problématisation de l'activité n'aide pas l'enseignant à trouver un fil conducteur à l'activité. Celle-ci prend donc majoritairement la forme d'un exposé magistral dans lequel les échanges entre les élèves et l'enseignant sont limités, le tout entrecoupé de périodes de travail individuel plutôt courtes et mécaniques, car l'enseignant revient par la suite pour expliquer (ou corriger) les réponses.

⁴ Le codex Azcatitlan est un ouvrage pictographique d'une quarantaine de pages qui date de l'époque coloniale. Il a selon toute vraisemblance été créé par des Aztèques et des missionnaires européens.

Par ailleurs, si l'enseignant fait mention de l'importance de la rétroaction SPG_rétroaction, nous n'avons pas observé de mécanisme de rétroaction lors de l'observation en classe, si ce n'est que la validation ou la correction de certaines interventions des élèves durant le déroulement de l'activité. Cela est d'autant plus dommage que cette intervention est considérée efficace en histoire (Monte-Sano, 2011), ainsi que comme stratégie d'enseignement globale, selon Hattie (2009).

Au final, on remarque que, dans l'ensemble, le retour sur l'activité lors de l'entrevue confirme nos observations et les renforce. En effet, non seulement l'enseignant accorde-t-il une place importante aux savoirs substantifs lors du pilotage de l'activité, mais c'est aussi sur ces éléments que porte la majorité de son discours lorsque vient le temps de traiter des modifications qu'il souhaiterait apporter à l'activité. De plus, la problématisation ne semble pas non plus une préoccupation, avec un faible 2,7 % d'occurrence des codes, lors de l'entrevue. L'absence d'un fil conducteur articulé autour du problème explique peut-être la difficulté qu'a l'enseignant à évaluer la pertinence de l'ajout ou de la suppression de certaines sources dans le but d'améliorer l'activité, mais il est aussi possible qu'une piste de cette explication réside dans la faible manifestation de connaissance de la discipline enseignée.

Pour tenter de répondre clairement à notre question de départ (à savoir : comment un enseignant met-il en œuvre des ressources didactiques portant sur le développement de la pensée historienne?), nous pourrions synthétiser nos résultats tels qu'interprétés en six points :

1. L'enseignant adapte les sources au niveau des élèves : celui-ci n'emploie pas des extraits longs et authentiques;
2. L'objectif de l'enseignant est procédural : il veut outiller les élèves à différencier le vrai du faux en histoire. Il ne veut pas que les élèves acceptent bêtement le savoir d'un manuel scolaire, par exemple;
3. C'est aussi l'enseignant qui fournit les questions auxquelles il faut répondre et c'est lui qui, lorsqu'il y en a un, pose le problème;
4. Afin de préparer les élèves à l'activité, l'enseignant a jugé pertinent de tenir un cours sur la construction du savoir en histoire. Cette préparation prit la forme d'un cours magistral où les élèves discutaient avec l'enseignant d'une vidéo portant sur le sujet;
5. L'enseignant a aussi jugé important que les élèves aient des connaissances générales sur la réalité sociale à l'étude. Pour ce faire, il leur a demandé de lire, en devoir, un texte synthèse;
6. L'activité adaptée par l'enseignant est d'une durée de 136 minutes, dont 100 minutes sont contrôlées en majeure partie par le discours de l'enseignant. Celui-ci accorde une place

particulièrement importante à la contextualisation. Il réserve aussi une portion du temps d'enseignement à la critique de la source, à la corroboration des sources et à la lecture en groupe de certains documents. Les 36 minutes restantes sont constituées d'exercices individuels de décodage, de critique, de contextualisation et de corroboration des sources que les élèves doivent réaliser.

La mise en œuvre de la ressource est donc bel et bien un processus de transformation. Si l'enseignant se fie à certaines propositions (notamment au niveau de la problématisation et de l'adaptation des sources), celui-ci prend néanmoins en charge près du trois quarts du temps d'activité pour des interventions magistrales liées souvent au contexte (un élément pourtant absent de la ressource) et parfois aux trois autres euristiques.

Ce type d'usage de la ressource didactique fournie s'apparente à un mode que Boutonnet (2013b) identifie dans sa recherche, soit l'usage extensif-méthodique. On pourrait aussi parler d'un MIE (ou modèle d'intervention éducative) d'hétérostructuration traditionnelle (Not, 1991) où l'enseignant garde un contrôle sur les savoirs et où les élèves s'exercent par imitation et répétition des tâches à apprendre. Ces modes intègrent des éléments de la méthode historique, mais l'enseignant garde au final un fort contrôle sur les savoirs et les contenus appris en laissant peu d'autonomie intellectuelle aux élèves. Cela est cohérent avec ce que Moisan (2010) observe chez les croyances des enseignants. L'histoire, pour la majorité des enseignants qu'elle a sondée, est surtout une matière que l'enseignant *enseigne*.

La ressource semble donc bel et bien « amener les euristiques » dans la classe, mais le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage que met en place notre participant reproduit certaines incohérences entre les finalités et les moyens mis en place ou, du moins, sème le doute quant à leur efficacité.

5.4. Les piliers du jugement professionnel dans l'adaptation de l'activité

L'appropriation de cette activité s'est faite à travers la mobilisation de différents savoirs chez l'enseignant, que nous avons organisé selon le modèle des domaines de savoirs de Carlsen (1999), car celui-ci nous permettait de soupeser dans un premier temps le poids relatif des préoccupations de l'enseignant et d'explorer les raisons derrière les choix d'adaptation de l'activité faits.

Nos résultats ont montré que la principale préoccupation de l'enseignant semble être de l'ordre didactique. En effet, les codes liés au savoir didactique disciplinaire (SDD) sont présents à

hauteur de 52 % tout au long de l'entrevue. Il semblerait par conséquent que les choix faits l'aient été en fonction de préoccupations didactiques telles que : le désir d'outiller les élèves devant des interprétations erronées; l'établissement des savoirs préalables importants; l'évaluation des documents soumis aux élèves ainsi que le développement des euristiques de l'histoire.

Par contre, une analyse plus fine a permis de relever que, si l'établissement des savoirs préalables importants et l'évaluation des documents soumis aux élèves étaient des éléments particulièrement présents dans le discours de l'enseignant, celui-ci semble avoir de la difficulté à évaluer la pertinence des faits et des documents appropriés pour les élèves dans le cadre de la situation d'apprentissage. Comme Monte-Sano et Budano (2013) le font remarquer, cette étape – qu'ils nomment « framing history » – est l'une des plus difficiles, surtout en l'absence d'une problématique globale qui agisse comme fil conducteur de l'activité. Dans cette même recherche (Monte-Sano et Budano, 2013), il ressort de l'étude de cas que l'octroi de matériel pertinent ne suffit pas, car encore faut-il que l'enseignant soit capable d'organiser les savoirs historiques de telle manière que ceux-ci s'intègrent au matériel, une étape qui semble difficile pour les nouveaux enseignants (Monte-Sano et Budano, 2013), comme pour un enseignant plus aguerri.

Notons par ailleurs la faible occurrence des codes liés à la connaissance de la discipline enseignée. Les travaux de Monte-Sano, De La Paz et Felton (2014) insistent sur l'important de la CDE comme déterminant dans l'application des curriculums RLH. La faible absence de ce code reflète-t-elle une lacune du participant à l'égard de sa compréhension de l'histoire en tant que discipline? Si c'est le cas, un certain nombre d'adaptations qu'il apporte à l'activité s'expliquent-ils par la relative faiblesse de ce code? C'est une hypothèse qu'il faut considérer dans le cadre de notre étude de cas.

Nous avons aussi insisté sur la présence forte du code « SPG_magistral_discours ». Considérant les doutes émis par l'enseignant concernant la capacité des élèves à saisir certains éléments contenus dans les documents et considérant aussi le peu de préparation que les élèves semblent avoir eu sur le plan procédural pour analyser les documents, il nous apparaît normal que l'enseignant soutienne les élèves dans le procédé. Néanmoins, l'utilisation de l'explication au détriment de la modélisation ou de la pratique guidée nous étonne, car Nokes (2011, 2013 ; Nokes et coll., 2007) relève que les élèves sont capables de mobiliser les euristiques de l'histoire et d'apprendre des savoirs historiques complexes lorsque cela leur est enseigné explicitement.

Il semble donc que, même en utilisant des sources textuelles multiples, le fait de miser principalement sur l'explication des contenus en lien avec les sources vient en quelque sorte dénaturer ce qu'est le travail d'un historien et n'apporte pas des résultats optimaux sur les deux ordres conceptuels (substantif et métahistorique). Des stratégies beaucoup moins présentes (voire absente de l'observation en classe) auraient eu avantage à être mobilisées, comme la rétroaction et l'enseignement explicite des euristiques.

Une autre hypothèse pourrait expliquer le choix de l'enseignant de miser à plusieurs reprises sur l'enseignement magistral. Lors de l'entrevue, l'enseignant a fait allusion aux contraintes de temps et nous savons, de son propre aveu, que l'activité a pris plus de temps qu'il ne l'avait prévu au point de bousculer la fin de celle-ci lors de la troisième période d'observation. Dans ce contexte, l'enseignement magistral est une stratégie assez économe en temps et qui demande peu de ressources, ce qui permettrait de répondre à certains enjeux auxquels faisait face notre participant. Il est aussi surprenant de voir à quel point certains domaines de connaissances sont presque absents du discours de l'enseignant. Le contexte institutionnel par exemple n'a jamais été mentionné, pas plus que le Programme de formation de l'école québécoise, ce qui nous apparaît étonnant. Faut-il expliquer cela par l'absence d'épreuve ministérielle au terme de la deuxième secondaire? S'agirait-il d'une lacune de notre entrevue? Il est vrai qu'aucune de nos questions ne porte explicitement sur cette dimension, mais rappelons que l'entrevue était peu directive et que nous avons adapté nos questions aux observations faites en classe et aux sujets que l'enseignant abordait.

De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, les travaux de Monte-Sano, De La Paz et Felton (2014) ont non seulement fourni de la formation aux enseignants désirant utiliser la ressource didactique qu'est RLH, mais les élèves des participants se sont exercés à travers six enquêtes totalisant 18 heures. Par conséquent, il est possible que ce que nous observons ne soit qu'un « premier stade » dans une macro-séquence où l'enseignant laisserait de plus en plus d'autonomie aux élèves tout en leur proposant des problèmes plus complexes. Il est aussi possible qu'au terme d'une expérimentation plus longue, les propos de l'enseignant se transformeraient en fonction des expérimentations menées en classe.

Conclusion

Notre recherche visait à décrire l'adaptation d'une activité portant sur le développement de la pensée historienne par un enseignant ainsi que d'identifier les savoirs professionnels déterminants dans ce processus. L'interprétation de nos résultats permet d'établir quatre conclusions quant à l'adaptation d'une activité par notre participant.

Premièrement, celui-ci est à la recherche d'une ressource clé en main, car il fait face à des contraintes de temps et semble avoir de la difficulté à établir la pertinence des sources. De plus, l'enseignant a une perception de la capacité de ses élèves et il juge que ceux-ci ne sont pas capables d'aborder les sources premières et secondes sans qu'elles n'aient été adaptées.

Deuxièmement, l'enseignant dit poursuivre des objectifs complexes liés au développement de la pensée historienne (et plus largement, de la pensée critique), car il souhaite que ses élèves apprennent à différencier le vrai du faux. Qu'entend ce dernier par là ? Chose certaine, les principaux moyens mis en place sont en décalage avec cet objectif, car ceux-ci sont centrés sur l'appropriation de savoirs substantifs par le moyen de l'exposé magistral. L'écart que nous observons entre les résultats déclarés du BLTHQ et notre collecte de données en classe ou lors de l'entrevue soulève cette question : se peut-il que le contrôle qu'exerce l'enseignant sur le déroulement de l'activité soit, entre autres, mu par le désir de guider les élèves vers « la bonne interprétation historique » (donc, le vrai) ?

Troisièmement, on constate un déplacement de la mobilisation des euristiques des élèves vers l'enseignant lors de la comparaison du plan de cours RLH et de la période observée. Nous avons émis l'hypothèse, en nous basant sur nos données, que cela pourrait être lié à la perception qu'a l'enseignant des capacités de ses élèves, mais il est aussi possible cela s'explique davantage par la conception qu'à l'enseignant de son rôle ou par le fait qu'il s'agisse d'une « première fois » où l'enseignant introduit les euristiques dans ses cours.

Quatrièmement, la problématisation mise en place est superficielle, puisqu'elle est fortement guidée par l'enseignant. Ajoutons à cela que le travail principalement individuel des élèves ne semble pas indiquer la réelle présence d'une situation-problème.

Quant à notre deuxième question concernant les savoirs professionnels en cause dans le processus d'adaptation d'une activité, nous parvenons à trois conclusions.

Tout d'abord, il semblerait que les deux principaux domaines de savoirs que l'enseignant mobilise dans une telle situation soient d'abord de l'ordre didactique, puis pédagogique.

Les principales difficultés auxquelles fait face l'enseignant concernent l'établissement de savoirs préalables importants (principalement substantifs) ainsi que la sélection des sources et leur rôle dans l'activité. Une explication de cette difficulté repose potentiellement dans la faible présence de connaissance de la discipline enseignée. Cette lacune semble être à l'origine de certains décalages entre les objectifs pédagogiques et les moyens mis en place.

Finalement, si les savoirs pédagogiques généraux sont très présents dans l'entrevue, on constate que les stratégies pédagogiques mobilisées sont assez peu nombreuses. L'enseignement magistral et l'explication occupent une place importante alors que la rétroaction est très peu présente et qu'une démarche d'enseignement explicite des euristiques est absente.

En introduction, nous avons cité Boutonnet (2013b) qui rapportait que l'un des cas participant à sa recherche (Marthe) indiquait le manque de ressources didactiques proposant des sources premières. Selon la participante, cela permettrait de venir en aide aux enseignants qui manquaient de temps et de ressources adaptées. À la lumière de notre travail, il semble que le fait de fournir ce type de ressource ne soit pas en soi une solution concernant les pratiques en dissonance avec les objectifs les plus ambitieux que l'on confère à l'histoire. Il faut être prudent concernant l'importance que l'on accorde aux ressources didactiques et donc aux investissements consentis en ce sens lors des refontes de programme; car, si notre étude de cas montre que les euristiques ont bel et bien été mobilisées dans le cadre de l'activité observée, nous avons émis des doutes quant aux acteurs qui l'ont mobilisé et à la façon dont cela a été fait.

Cependant, nous voulons tempérer ce jugement en rappelant que notre recherche ne permet pas d'évaluer l'effet ou l'impact de l'activité sur le développement de la pensée historique des élèves. Conséquemment, le jugement que nous portons sur l'adéquation entre les objectifs et les moyens mobilisés est tributaire des connaissances que nous fournit la recherche, mais l'usage d'un prétest et d'un posttest mesurant le développement de la pensée historique des élèves dans une recherche similaire permettrait de porter un meilleur regard sur l'efficacité de la séquence d'apprentissage que nous venons de documenter.

Notre mémoire soulève plusieurs questions, mais nous apportons aussi des réponses aux questions que nous avons posées et constatons des croisements dans nos résultats avec d'autres recherches portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la pensée historique dans les classes. Notons que, comme nous l'avons écrit en introduction, et, étant nous-même enseignant, nous avons confiance dans les choix que font les praticiens au quotidien et savons que les moyens mis

en place sont parfois difficiles à arrimer avec les intentions pédagogiques, toujours nobles et ambitieuses de nos collègues.

Notre recherche reposait sur l'acceptation des enseignants comme des professionnels étant les mieux placés pour porter des jugements en fonction de leurs savoirs divers. En ce sens, si le développement de ressources didactiques comme celles dont nous avons parlé dans ce mémoire semble essentiel et que l'appropriation de ce matériel permet d'aider les enseignants dans leur enseignement, il semble que ce matériel ne saura être mis à profit à son plein potentiel sans que d'autres ressources ne soient fournies aux enseignants, soit de l'accompagnement, de la formation ainsi que davantage de temps, comme il convient d'en accorder à toute communauté professionnelle reconnue au sein d'une société.

Bibliographie

- Ashby, R., Lee, P. et Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. Dans *How students learn history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C. : National Academies Press. Repéré à <http://site.ebrary.com/id/10075686>
- Audigier, F. (1995). Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61–89.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? *Le Libellio d'Aegis*, 7(2-Eté), 33–46.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Baillargeon, N. (2013). Débat sur l'enseignement de l'histoire: Sur quelques points aveugles. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2). Repéré à http://historicalstudiesineducation.ca/hse/index.php/edu_hse-rhe/article/viewFile/4360/4458
- Bain, R. (2005). « They Thought the World Was Flat? » Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. Dans *How students learn history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C. : National Academies Press. Repéré à <http://site.ebrary.com/id/10075686>
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Paris : Retz.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2013). *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* ». Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire*. Gouvernement du Québec.
- Bédard, R. (2014). Réforme des programmes d'histoire : Position de la SPHQ. *Traces*, 52(1). Repéré à <http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/vvv.pdf>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Université Laval). Repéré à http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/24480/24480_1.pdf
- Bloch, M. (1950). Critique historique et critique du témoignage. *Annales*, 5, 1–8.
- Bloch, M. (1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (6e éd.). Paris : Armand Colin.

Bonnechere, P. (2008). *Historien*. PUM.

Bouhon, M. (2012). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69–86.

Bouhon, M., Kesel, M. D., Dufays, J.-L. et Plumet, J. (2014). *La planification des apprentissages: Comment les enseignants préparent-ils leurs cours?* Presses universitaires de Louvain.

Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire). Université de Montréal, Montréal.

Boutonnet, V. (2013a). À l'attention de M. Jacques Beauchemin et Mme Nadia Fahmy-Eid, Au sujet de la consultation Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire. Repéré à http://www.histoirequebec.chaire.ulaval.ca/wp-content/uploads/2013/12/lettre_Boutonnet.pdf

Boutonnet, V. (2013b). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Boutonnet, V., Cardin, J.-F. et Éthier, M.-A. (2013). Les représentations quant à la place des savoirs dans l'éducation historique telle qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010). *Pro-posições*, 24(1), 15.

Braudel, F. (1958). *Histoire et sciences sociales : la longue durée*. Armand Colin.

Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *La théorie des situations didactiques*, 115–160.

Bruner, J. (1986). *Culture et modes de pensée*. Paris : RETZ.

Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. Dans *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and Its Implications for Science Education* (p. 147-161). Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

Carr, E. H. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire?* Paris : La Découverte.

Charland, J.-P. (2003). *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto* (Ph.D., Université Laval, Canada). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305257929/abstract?accountid=12543>

Chesneaux, J. (1976). *Du passé faisons table rase ?* (Édition : François Maspero , PCM, Petite Collection Maspero). Paris : La Découverte.

Cooper, H. et Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *le Cartable de Clio*, 3, 155-168.

Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire: une expérience de l'altérité*. Editions L'Harmattan. Repéré à http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=P5-uygbkQRAC&oi=fnd&pg=PA5&dq=%22alors+qu%27en+histoire,+le+d%C3%A9bat+est+rapidement+politique.%22+%22mais+surtout+d%27un+d%C3%A9ficit+de+m%C3%A9moire+qui+s'eraient+une+des%22+%22qui+se+multipliaient%3F+Peu+importe,+car+ce+qui+nous%22+&ots=rvtFh5o_TM&sig=0Kgg835kCWakuOypYfQe-II_Jtc

De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156. doi:10.1037/0022-0663.97.2.139

De La Paz, S. et Felton, M. K. (2010). Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of strategy Instruction with Low to Average High School Writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.001

De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. S. et Hoffman, B. P. (2014). Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 228-274. doi:10.1080/00933104.2014.908754

Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicases* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Demers, S., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2013). L'éducation civique à l'école québécoise. Dans *L'état du Québec* (Boréal, p. 87). Montréal.

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2014). Lire l'histoire locale : du patrimoine bâti aux sources écrites. *Enjeux de l'univers social*, 7(1), 14-17.

Dewey, J. (1916/2011). *Démocratie et Éducation suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Dosse, F. (1987). *L'histoire en miettes : des Annales à la nouvelle histoire*. Paris : La Découverte.

Dubcovsky, A. (2014, 24 février). To Understand Science, Study History. *The Chronicle of*

- Higher Education*. Repéré à <http://chronicle.com/article/To-Understand-Science-Study/144947/>
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Canadian journal of education*, 29(3), 650-683.
- Éthier, M.-A. (2010). Pour un enseignement ambitieux de l'histoire. *Traces*, 48(1), 20-21.
- Éthier, M.-A. (2013). Compte-rendu de la position de l'AQDHG à propos de la consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire. Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/AQDHG.-Compte-rendu-de-la....pdf>
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178. doi:10.7202/1024154ar
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 355-392.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire? *Formation et Profession – Bulletin du CRIFPE*, 16(1), 25-28.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2012). How Should Citizenship Be Integrated into High School History Programs? Public Controversies and the Quebec« History and Citizenship Education » Curriculum: An Analysis. *Canadian Social Studies*, 45(1), 21-42.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2012). L'éducation à la citoyenneté trahie Les limites de l'école dans la construction de l'esprit critique, 3(1), 14-19.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Québec : MultiMondes.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Maspero.
- Gingras, F. (2014). *Médiéviste*. PUM.
- Girault, B. (2015). De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée.

Annales: histoire, sciences sociales, 70(1), 205- 214.

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher*. New York : Teachers College Press.

Guérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.

Hattie, J. A. C. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.

Huber, M. (2003). La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'Histoire. *Revue Enseñanza de las ciencias sociales des Universités de Barcelone*, 3, 29-38.

Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans *Art & Histoire*. (Malmedy, p. 197-225). Liège-Malmedy : Ph. Georges.

Jadoulle, J.-L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire? *Didactique en pratique*, 1(1), 47-57.

Jadoulle, J.-L., Bouhon, M. et Nys, A. (2004). *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent : Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*. Louvain : Université Catholique de Louvain.

Jadoulle, J.-L. et Georges, J. (2014). *Construire l'histoire - Manuel de l'élève 4e : L'affirmation de l'Occident (XIe - XVIIIe siècle)*. Belgique : Érasme.

Karwera, V. (2011). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

Lavallée, J. (2012). *Une histoire javellisée au service du présent* (Enquête/sondage) (p. 72). Québec : Coalition pour l'histoire.

Lavallée, J. (2013). Débat sur l'enseignement de l'histoire: des nuances s' imposent. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2). Repéré à http://www.historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/download/4361/4460

Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire pour en finir avec l'équipe gagnante. Dans *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire* (p. 77-90). PUL.

- Lebrun, J. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2013). Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 300-326.
- Lebrun, J., Araujo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. et Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Dans *How students learn history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C. : National Academies Press. Repéré à <http://site.ebrary.com/id/10075686>
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans *Knowing, teaching & learning history* (p. 199-222). New York : New York university Press.
- Lee, P., Dickinson, A. et Ashby, R. (1997). Just another emperor: understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou, pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 43-62.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 125-147). Presses de l'Université du Québec.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grades 7-12*. Maine : Stenhouse.

- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec* (Mémoire, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5352>
- Maggioni, L., VanSledright, B. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders : A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Mandell, N. et Malone, B. (2007). *Thinking Like a Historian: Rethinking History Instruction*. Wisconsin Historical Society Press.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Marrou, H.-I. (1961). Comment comprendre le métier d'historien. Dans *L'histoire et ses méthodes* (p. 1466-1539). Gallimard.
- Martin, D. (2012). Using Core Historical Thinking Concepts in an Elementary History Methods Course1. *The History Teacher*, 45(4). Repéré à <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Martin.pdf>
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec : Canada.
- Martineau, R. (2007). L'approche par problèmes en classe d'histoire. *Traces*, 45(2), 8-9.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec : PUQ.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamumera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants. Dans *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Canada : PUL.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Moniot, H. (1992). Enseignement de l'histoire et apprentissage conceptuel. Dans *Enseigner l'histoire et la géographie* (p. 14-17). Paris : A.f.d.g.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*,

41(2), 212-249. doi:10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x

Monte-Sano, C. et Budano, C. (2013). Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years. *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171-211. doi:10.1080/10508406.2012.742016

Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299.

Monte-Sano, C., De La Paz, S. et Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540-575. doi:10.1080/00220272.2014.904444

Moreau, D. (2012). Les programmes québécois d'histoire nationale (1982-2007) et l'apprentissage de la pensée historique: vers l'identification d'un problème de conceptualisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 397-421.

Morine-Dersheimer, G. et Todd, K. (1999). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. Dans *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and Its Implications for Science Education* (p. 21-50). Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

Noël, R. (2004). L'historien et les concepts. Dans *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent* (p. 37-49). Louvain : Université Catholique de Louvain.

Nokes, J. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents' « reading like historians ». *The History Teacher*, 44(3). Repéré à <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Nokes.pdf>

Nokes, J. (2013). *Building students' historical literacy*. Routledge.

Nokes, J., Dole, J. A. et Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. doi:10.1037/0022-0663.99.3.492

Not, L. (1979). *Les pédagogie de la connaissance* (Toulouse). Privat.

Not, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre* (Privat). Toulouse.

Pelletier, M. et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées, 757-771.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris : Gallimard.

- Pomian, K. (2013). Partir du présent. *Le Débat*, 175(3), 79. doi:10.3917/deba.175.0079
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3/4), 365-395.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*. Paris : PUF.
- Reisman, A. (2011). *Reading Like a Historian : A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools* (Thèse de doctorat, Stanford University, Californie). Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x/abstract>
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. doi:10.1080/07370008.2011.634081
- Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117, 020306.
- Rowan, B. et Miller, R. J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change : Implementation Daynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Samaran, C. (1961). *L'histoire et ses méthodes*. Paris : Gallimard.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés. Dans *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. Dans *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (Blackwell, p. 765-779). Oxford:UK : David R. Olson et Nancy Torrance.
- Seixas, P. (2000). Does postmodern history have a place in the schools? Dans *Knowing, teaching & learning history*. New York : New York university Press.
- Seixas, P. (2012a). Attention! Les enfants pourraient entendre ou l'histoire postmoderne a-t-elle sa place à l'école? *le Cartable de Clio*, 12, 126-140.
- Seixas, P. (2012b). Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time. *Paedagogica Historica*, 48(6), 859-872. doi:10.1080/00309230.2012.709524

- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational philosophy and theory*. doi:10.1080/00131857.2015.1101363
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.
- Shemilt, D. (1983). Devils locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful : How Adolescents Make Sense of History. Dans *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (Linda Symcox et Arie Wilschut, p. 141-209). Charlotte : IAP.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. et Sykes, G. (1986). A National Board for teaching? In search of a bold standard. Communication présentée au Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Simiand, F. (1903a). Méthode historique et science sociale. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 15(1), 83-119. doi:10.3406/ahess.1960.421747
- Simiand, F. (1903b). Méthode historique et science sociale. *Revue de synthèse historique*, 129-157.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*. Québec : Canada : PUL.
- Twyman, T., McCleery, J. et Gerald, T. (2006). Using concept to frame history content. *The journal of experimental education*, 74(4), 331-349.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*.
- van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. doi:10.1007/s10648-007-9056-1
- Vanfossen, P. J. et Shiveley, J. M. (1997). Things That Make You Go « Hmmm... »: Creating Inquiry « Problems » in the Elementary Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 88(2), 71-77. doi:10.1080/00377999709603750
- VanSledright, B. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth

Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115.
doi:10.3102/000283120390041089

VanSledright, B. (2012). Learning with text in history : protocols for reading and practical strategies. Dans *Adolescent Literacy in the Academic Discipline* (p. 199-225). New-York : Guilford Press.

VanSledright, B. et Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 239-265.

Veal, W. R. et MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4). Repéré à <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/vealmak.html>

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press. Repéré à http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=9rX7RRrhfLQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22powerful+impact+on+memory+research+in+psychology+to+this+day.+An+example+of%22+%22accurate+with+regard+to+details.+He+sees+the+construction+of+personal+histories%22+&ots=xB34J_5K27&sig=H88EIn74zH_2dTbtbCslQJAHETo

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizenship : the politics of education for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wineburg, S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73.

Wineburg, S. (1991b). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
doi:10.3102/00028312028003495

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia : Temple University Press.

Wineburg, S. (2012). The Cognitive Representation of Historical Texts. Dans *Teaching and Learning in History* (p. 85-136). Routledge.

Wineburg, S. et Martin, D. (2009). Tampering with history. *Social Education*, 73(5), 212-216.

Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian : teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New-York : Teachers College Press.

- Yelle, F., Joly-Lavoie, A. et Poyet, J. (2013). Histoire et citoyenneté: Présent, passé, avenir. Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/YELLE-Fr%C3%A9d%C3%A9ric-Alexandre-JOLY-LAVOIE-et-Julia-POYET.-Histoire-et-citoyennet%C3%A9....pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd ed..). Thousand Oaks, Calif : Sage Publications.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and Textbooks. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 185-196.
- Zanazanian, B. (2009). *Historical consciousness and the construction of inter-group relations: The case of Francophone and Anglophone history school teachers in Quebec*. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3465>

Annexes

Annexe 1 – Croyances relatives à l’enseignement et l’apprentissage de l’histoire

Q1 Cochez l’énoncé qui correspond le mieux à votre formation.

- ☐ Baccalauréat disciplinaire et certificat en pédagogie
- ☐ Baccalauréat en univers social
- ☐ Baccalauréat en enseignement au secondaire (autre discipline, précisez) _____
- ☐ Maîtrise en didactique de l’histoire
- ☐ Maîtrise en éducation (autre domaine, précisez) _____
- ☐ Maîtrise en histoire
- ☐ Baccalauréat disciplinaire et maîtrise qualifiante en enseignement de l’univers social
- ☐ Autre formation (précisez) _____

Q2 Depuis combien d’années enseignez-vous dans le domaine de l’univers social?

- ☐ 0 à 4 ans
- ☐ 5 à 9 ans
- ☐ 10 à 14 ans
- ☐ 15 à 19 ans
- ☐ Plus de 20 ans

Q3 Quel est votre sexe?

- ☐ Homme
- ☐ Femme

Q4 Quelle âge avez-vous?

- ☐ 21 à 24 ans
- ☐ 25 à 29 ans
- ☐ 30 à 34 ans
- ☐ 35 à 39 ans
- ☐ 40 à 44 ans
- ☐ 45 à 49 ans
- ☐ 50 à 54 ans
- ☐ 55 à 59 ans
- ☐ 60 à 64 ans

Q5 Quel est votre nom?

Q6 Où votre établissement scolaire est-il situé?

- ☐ Montréal
- ☐ Laval
- ☐ Bas-Saint-Laurent
- ☐ Saguenay-Lac-Saint-Jean
- ☐ Capitale-Nationale
- ☐ Mauricie
- ☐ Estrie
- ☐ Outaouais
- ☐ Abitibi-Témiscamingue
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Nord-du-Québec
- ☐ Gaspésie-Îles-de-la-Madelaine
- ☐ Chaudière-Appalaches
- ☐ Lanaudière
- ☐ Montérégie
- ☐ Centre-du-Québec

Q7 consigne : pour chacun des énoncés suivants, cochez le cercle qui correspond le mieux à notre niveau d'accord ou de désaccord avec l'énoncé.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Fortement en accord
Les élèves qui ont de la facilité à mémoriser apprennent l'histoire rapidement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corroborer les preuves et identifier les sources sont des stratégies d'apprentissage importantes en histoire, mais seulement une fois que les faits sont maîtrisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les bons élèves savent que l'histoire est une question d'opinion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En histoire, il n'y a rien à comprendre, les faits parlent d'eux-mêmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La connaissance de la méthode historique est fondamentale tant pour les historiens que les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves qui connaissent bien leur manuel seront bons en histoire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Fortement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Fortement en accord
Les élèves ont besoin d'apprendre comment aborder les sources contradictoires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre l'histoire signifie étudier plusieurs faits sur le passé et les mémoriser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est fondamental d'enseigner aux élèves à appuyer leur raisonnement à l'aide de preuves et à exiger que les auteurs de manuels fassent de même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut éviter de donner des sources contradictoires aux élèves, puisqu'elle rendent l'enquête historique impossible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En histoire, synthétiser est plus important que comparer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants ne devraient pas questionner les élèves quant à leurs interprétations historiques, mais plutôt s'assurer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Fortement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Fortement en accord
qu'ils connaissent les faits.						
Les habiletés en lecture et en compréhension de texte sont suffisantes pour bien apprendre l'histoire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparer les sources et comprendre la perspective des auteurs sont des composantes essentielles de l'apprentissage de l'histoire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves qui lisent plusieurs livres d'histoire apprennent que le passé est ce que les historiens construisent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves doivent être conscients que l'histoire est essentiellement une question d'interprétation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand on lit un livre du domaine de l'histoire, il est plus important de prêter attention à la perspective de l'historien qu'à son raisonnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Fortement en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Fortement en accord
concernant les preuves.						
Puisqu'il est impossible de savoir ce qui s'est réellement produit dans le passé, les élèves peuvent croire le récit qu'ils choisissent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseigner qu'une interprétation historique est meilleure qu'une autre est habituellement inapproprié.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En histoire, certaines choses sont vraies et d'autres sont des opinions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'histoire est une reconstruction d'événements passés fondée sur l'interprétation critique des preuves disponibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un récit historique est le produit d'une méthode d'enquête rigoureuse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 2 – grille d’observation

Minutage	Tâche de l’enseignant	Tâche de l’élève
Autres observations/notes :		

Annexe 3 – schéma d’entrevue (questions principales)

Bonjour Jean-François,

L’objectif de cet entretien est de m’aider à compléter la collecte de données amorcée lors de l’observation en classe. Ce qui m’intéresse, c’est de mieux comprendre la façon dont tu as adapté et mis en œuvre la situation d’apprentissage ainsi que les raisons qui ont guidé tes choix.

Je vais te poser une série de questions et sens-toi bien libre d’y répondre de la façon qui te conviendra le mieux. Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je désire seulement bien comprendre la façon dont tu as transposé cette activité.

Sois assurée que la teneur de l’actuelle discussion demeurera anonyme. Puis-je enregistrer cet entretien pour des raisons pratiques ?

(Section 1) – les choix lors de la planification de l’activité

1. Parlez-moi de la préparation de votre cours à l’aide de la ressource RLH. Qu’est-ce que vous avez adapté dans le matériel original?
2. Quelle était votre intention d’apprentissage lors de la planification de cette activité?
 - 2.1. [précision/relance] Que voulais-tu que les élèves apprennent ?
3. Vous avez parlé d’un cours de préparation. Pouvez-vous me parler de ce que vous avez fait et me décrire cette préparation avec les élèves ?
4. Vous avez dit vouloir refaire cette activité l’année prochaine. Apporteriez-vous des changements ? Si oui, lesquelles ?
5. Auriez-vous d’autres commentaires dont vous aimeriez me faire part en lien avec l’appropriation et la planification de l’utilisation de cette ressource ?

(Section 2) – le pilotage de la situation d’apprentissage

6. Comment évalues-tu la façon dont s’est déroulée la situation d’apprentissage dans son ensemble?
7. Est-ce que certaines choses se sont passées différemment de ce que tu avais prévu? Si c’est le cas, lesquelles.
8. Quelle était votre intention pédagogique en commençant la leçon avec une présentation de la société et de la religion des Aztèques? Quel était le but visé?
9. Parlez-moi du choix de faire travailler les élèves seuls sur les sources (le questionnaire).

10. Quelle était votre intention pédagogique lorsque vous avez présenté le codex Azcatitlan et les extraits musicaux en langues nahuatl ?
11. Auriez-vous d'autres commentaires dont tu aimerais me faire part en lien avec l'utilisation de cette ressource ?

Annexe 4 – grille de codes pour l’analyse de l’entrevue

Domaines de savoir	Code dans QDA Miner	Explication du code
Savoirs didactiques disciplinaires (SDD)	SDD_SPI	Les passages qui traitent des <u>s</u> avoirs <u>p</u> réalables <u>i</u> mportants sont codés à l’aide de SPI. Ex. : « Parce qu’en fait, lorsqu’on voit que Cortès s’est rendu à Tenochtitlan sans l’accord du Roi... les élèves ont-ils besoin de savoir cela ? »
	SDD_vrai_faux	Lorsqu’il est question d’établir le vrai du faux ou encore de nuancer les interprétations historiques. Ex. : « Donc je veux que les élèves arrivent à un point où ils peuvent décider quelle est la bonne histoire »
	SDD_PRO	Sert à identifier les propos abordant la problématisation. Ex. : « En fait, j’ai commencé le cours avec la question “comment savons-nous ce que nous savons ?” »
	SDD_pertinence_source	Identifie les passages qui traitent de la pertinence des sources présentes ou encore de la pertinence de les modifier, d’en ajouter ou d’en retirer. Ex. : « D’une certaine manière, je trouve que le document C, c’est en quelque sorte répétitif »
Savoirs pédagogiques généraux (SPG)	SPG_Travail_seul	L’élève doit accomplir une tâche individuelle. Ex. : « oui, c’est une tâche individuelle, mais ils peuvent discuter et se poser des questions »
	SPG_Travail_équipe	L’élève doit accomplir une tâche d’équipe. Ex. : « ce que j’avais imaginé à la base, c’était de diviser le codex de 20 pages au sein de quatre groupes pour un total de cinq pages par groupe »
	SPG_Magistral_discours	L’enseignant fait référence à l’utilisation de l’exposé magistral ou de son discours <u>pour expliquer une notion</u> ou transmettre un savoir. Ex. : « Ensuite, je leur ai expliqué comment on arrivait à obtenir un contenu dans un manuel et comment celui-ci pouvait être influencé par des agendas politiques [...] »
	SPG_Rétroaction	L’enseignant parle de l’importance de la rétroaction. Ex. : « Je voulais essayer de comprendre ce qu’ils comprennent, car à partir de ce moment-là, tu peux réajuster »

Connaissance de la discipline enseignée (CDE)	CDE_Nature_histoire	L'enseignant aborde des questions ou des thèmes directement en lien avec l'historiographie ou la nature de l'histoire comme discipline. Ex. : « il y a plusieurs histoires. L'histoire officielle influencée par le gouvernement, mais aussi que l'histoire change selon les pays »
	CDE_sources	Différence entre sources primaires et sources secondaires. Ex. : « [...] on dit que les sources primaires c'est génial et les sources secondaires sont nulles, mais en fait ce n'est pas ça du tout lorsqu'on regarde les sources secondes de qualité »
Connaissance du contexte spécifique (CCS)	Capacité_élèves	Évaluation des difficultés ou des capacités des élèves lors de la préparation ou du déroulement de l'activité. Ex. : « J'ai vu la longueur et j'ai vu la capacité des élèves à comprendre ou à ne pas comprendre et je me suis dit que ce serait comme une grosse pierre qui leur tomberait sur la tête »
	Contraintes_temps	Prise en considération de la dimension temporelle comme d'une contrainte dans la préparation ou le déroulement de l'activité. Ex. : « Comme je savais que Stanford proposait une leçon, je me suis dit bon, on va l'utiliser, c'est déjà fait et en plus j'avais beaucoup de choses à faire [...] »
	Adapter_activité_groupe	Fait référence aux passages où l'enseignant propose des adaptations en lien avec le contexte de son groupe. Ex. : « [...] plutôt que de prendre les extraits de manuels américains, je pourrais prendre des extraits de manuels d'ici ou encore d'Alloprof »
Connaissance du contexte général (CCG)	CCG_système_éducation	Fait référence au système d'éducation et à ses finalités. Ex. : « [...] le système d'éducation c'est un système de production. Les élèves sont formés pour apprendre A. L'enseignant pose des questions et si l'élève ne comprend rien, ça ne change rien et hop, on passe »

Annexe 5 – synopsis des leçons observées

31 mars 2016 - Ob.1

Minutage	Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
8:20	Rappel de la routine aux élèves Prise de présence	Actualité, individuellement sur leur iPad, consulte la BBC.
8:27	Présentation du sujet du jour : « évaluation des sources primaires » Rappel du sujet d'hier (qui est Cortès? Comment s'appelle la ville des Aztèques?). Retour sur les personnages importants (Cortès, Moctezuma et les termes plus inhabituels).	Les élèves inscrivent le sujet dans leur cahier de notes. Réagissent à voix haute pour dire à l'enseignant ce dont ils se souviennent.
8h31	Présentation de la ville de Tenochtitlan et de l'organisation sociale de l'époque Aztèque à l'aide du tableau. Fais ressortir les similitudes entre les deux organisations sociales. L'enseignant rectifie certains faits au sujet des Aztèques. Il prend en exemple un élève qu'il couche sur	Les élèves écoutent et prennent librement des notes. Les élèves posent des questions « pourquoi les Européens ont pris possession du territoire des Aztèques ? » « comment fonctionne et d'où vient la religion aztèque ? » Certains élèves tentent des réponses (principalement des hypothèses).

	<p>le bureau et reconstitue un sacrifice aztèque pour montrer qu'il n'y avait pas uniquement les Européens qui étaient « cruels » (mot utilisé par un élève).</p> <p>Il explique comment certains Européens (Amhurst) ont utilisé à son avantage le choc bactériologique.</p> <p>L'enseignant revient à l'interrogation initiale sur la « cruauté » des Aztèques avec les sacrifices.</p>	<p>Un élève finit par proposer la bonne réponse (le choc bactériologique).</p>
8:47	<p>Présentation d'une source seconde (passage de textbook p.5 du doc RLH) à l'aide du projecteur.</p> <p>Questions de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce une source première? Comment le sait-on? - Cortès est-il gentil ou méchant dans cet extrait? - Peut-on se fier à cette source? Est-elle vraie? <p>Retour sur les éléments importants</p>	<p>Une élève lit à voix haute le passage.</p> <p>Les élèves répondent aux questions.</p>

	<p>de la source avec les élèves (surligne au tableau les éléments importants).</p> <p>Demande aux élèves d'identifier les personnages importants en groupe. Pose des questions sur le sens (récit) de la source.</p> <p>L'enseignant insiste sur le fait que cet extrait manque de détails.</p>	
8:53	<p>L'enseignant présente des extraits en Nahuatl de deux chansons.</p> <p>Explique que les gens de l'époque vivaient ce qu'ils viennent de vivre. Tout se passe par des intermédiaires (traducteur). DONC Sait-on exactement ce que Moctezuma a dit?</p> <p>L'enseignant pilote une remise en question de ce que l'on sait en raison des barrières de la langue, mais aussi du fait que nos traces nous viennent des Espagnols.</p>	<p>Les élèves doivent fermer leurs yeux et mettre leur tête cachée dans leur bras. Ils doivent écouter 2 chansons en Nahuatl.</p> <p>Les élèves écoutent. Peu de questions. Certains tentent des réponses courtes aux questions de l'enseignant.</p>
9:03	<p>Distribution du document A. Présentation du document A.</p>	<p>Les élèves doivent lire (seuls) le document et répondre aux questions posées sur la page 9.</p>

		Le document demande « qui, quand, quoi » et demande aussi de comparer au manuel et d'évaluer la fiabilité de la source.
9:12	Suite aux questions des élèves, l'enseignant clarifie la notion de corroboration et de source primaire. Il trace un parallèle avec la source seconde lue (extrait de manuel) et la source première à leur disposition. L'enseigne insiste sur l'importance d'identifier les différences entre les deux sources (extrait de manuel + doc.A) et demande <i>pourquoi y a-t-il des différences?</i>	<p>Un élève demande « si c'est une source primaire, comment est-ce que ce n'est pas vrai. »</p> <p>Une élève dit «peut-être que c'est, car on a juste la version de Cortès».</p> <p>[l'enseignant valide]</p>
9:19 à 9:25	<p>Retour sur les questions étudiées dans le document pour valider les bonnes réponses.</p> <p>L'enseignant ajoute de l'information nouvelle sur le récit des conquêtes de Cortès.</p> <p>L'enseignant insiste sur certaines différences entre la source première (docA) et l'extrait de manuel lu.</p>	Les élèves répondent en coeur aux questions.
Autres observations/notes :		

Classe relativement agitée au dire de l'enseignant.

À l'exception d'une table de 4 élèves, le niveau d'engagement est bon. Les élèves discutent de la tâche ou sont au travail.

1er avril 2016 - Ob.2

Minutage	Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
11:05	Rappel de la routine aux élèves Prise de présence	Actualité, individuellement sur leur iPad, consulte la BBC.
11:12	Rappel de l'idée centrale du cours : « évaluation des sources primaires » + Demande aux élèves de résumer le cours précédent + Relance les élèves sur les incertitudes liées au récit et renvoi aux sources + Rappelle certains concepts (Tenochtitlan, nahuatl ...)	Quelques élèves lèvent la main et proposent un résumé. Les élèves doivent résumer ce que chaque document dit
11:16	Présentation de la géographie de l'ancienne ville de Tenochtitlan (Google image) et Mexico aujourd'hui (Google Maps)	Les élèves observent et explorent sur Google Maps à l'aide de leur iPad.

11:24	Correction des questions d'hier sur le document A que les élèves ont analysé. L'enseigne valide les bonnes réponses et reformule en ajoutant des précisions.	Les élèves partagent leur réponse et corrigent au besoin sur leur feuille.
11:28	<p>L'enseignant présente les idéogrammes des Aztèques et demande aux élèves : « savons-nous ce que Moctezuma a vécu? »</p> <p>Présentation du Codex Azcatitlan 1530 aux élèves et leur demande de tenter une interprétation des idéogrammes « qu'est-ce que ça veut dire ce que l'on voit? »</p> <p>L'enseignant valide les réponses des élèves.</p> <p>L'enseignant guide l'observation des élèves et pose quelques questions fermées aux élèves.</p> <p>L'enseignant conclut en effectuant un lien entre le codex Azcatitlan et le codex florentin et distribue le codex florentin.</p>	<p>Une élève répond : non</p> <p>Les élèves prennent 2 minutes pour ouvrir et observer le codex.</p> <p>Ensuite, les élèves réussissent à identifier certains personnages, leur rôle et quelques symboles.</p> <p>Les élèves posent quelques questions sur le codex et l'histoire qu'il raconte.</p>
11:41	Distribution du document B (Codex Florentin). Invite les élèves	Les élèves doivent lire la source et identifier son origine (Qui, quand,

	<p>à commencer par l'analyse de la source.</p> <p>Pendant la lecture, l'enseignant s'assure que les élèves lisent et répondent aux questions, mais n'intervient pas.</p>	<p>quoi). Ensuite ils répondent aux questions p.10</p>
11:51	Présentation d'une numérisation du Codex Florentin. L'enseignant précise l'influence occidentale dans la création de ce codex et donc de son contenu.	
11h53	<p>Correction des questions p.10</p> <p>Insiste sur l'analyse de la source « qui a supervisé l'écriture? ». Insiste sur le rôle des prêtres « pourquoi écrivent-ils? Quel est le but premier des prêtres? »</p> <p>L'enseignant renforce ce genre de réflexion.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves : est-ce que ce document confirme que Cortès est pris pour un dieu?</p>	<p>Les élèves donnent leur réponse tour à tour (qui, quand). Ils émettent des hypothèses à partir des informations contenues dans la source.</p> <p>Un élève remarque l'écart entre la date de création du document et les événements de la prise de Tecnochitilian (l'écart est grand, la personne n'a p-e pas vécu les événements).</p> <p>Les élèves répondent et confirment que ce document ne dit pas cela.</p>
12h00 à 12h10	Présentation de la soirée d'histoire	Présentation de la soirée d'histoire

Autres observations/notes :

Présente la géographie de Tenochtitlan à 11:15 → est-ce un savoir préalable?

« modified » = texte facilité (à préciser à l'enseignant)

L'enseignant me manifeste à plusieurs reprises que cela prend plus de temps que prévu.
Deux pépins techniques (airplay déconnecte) font perdre du temps.

Guide fortement les élèves dans leur interprétation, plusieurs questions fermées ou semi-ouvertes (où l'on cherche une réponse précise).

Passe peu de temps sur le retour des questions. Discussion rapide, voire évacuée autour des Q5-6-7 du doc.B

4 avril 2016 - Ob.3

Minutage	Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
13:15		Routine de début de cours (actualité et matériel)
13:23	Présentation des soirées d'histoire	
13:50	Distribution des sources secondes (documents C). Présentation des sources. Demande aux élèves d'identifier les similarités et les différences. Retour sur les sources (A & B) analysées au cours 1 et 2.	Les élèves résument ce qui a été vu au dernier cours «de mémoire».

	Réactivation des savoirs.	
13:55	L'enseignant demande aux élèves de se remémorer ce qu'ils avaient appris sur la rencontre de Cortès et Moctezuma et met l'accent sur le contexte de création de la source.	Un élève fait la lecture à voix haute de la mise en contexte du doc.C au groupe.
13:58	Relis les extraits en même temps que les élèves.	Lecture individuelle des deux extraits et réponse aux questions.
14:12	<p>Retour par l'enseignant. Il demande aux élèves d'expliquer les idées contenues dans l'extrait 1 (doc.C).</p> <p>L'enseignant insiste sur les éléments importants dans ces extraits pour bien comprendre les sources premières et l'interprétation parfois erronée qu'on peut lire ailleurs ou l'erreur qu'on peut commettre en analysant les sources premières « au premier degré ».</p>	Les élèves partagent leur compréhension et corrigent leurs réponses.
Autres observations/notes : « il faut découvrir l'histoire derrière l'histoire... autrement dit, la réalité »		

Annexe 6 – Plan de cours suggéré par RLH

Moctezuma and Cortés - lesson plan and resources

Central historical question

What happened when Moctezuma met Cortés?

Materials

textbook Passage - Moctezuma and Cortés

historical Document a - Cortés's account

historical Document B - the Florentine codex

historical Document c - historian Matthew Restall

student handout - Guiding questions

Plan of instruction

1) hand out the textbook passage. tell students to read it and answer the questions individually.

Quickly review answers as a class.

(a) Who was Hernán Cortés?

(Answer: Spanish conquistador)

(b) Who was Moctezuma?

(Answer: Aztec emperor)

(c) What happened when Cortés met Moctezuma in 1519?

(Answer: Moctezuma thought Cortés was the god Quetzalcoatl and welcomed him.)

2) then ask: how do we know that this account is true?

Ask students:

(a) Who most likely wrote the accounts of the interaction between Cortés and Moctezuma?

(b) Why might we trust these accounts? Why might we doubt them?

(c) In what language would Moctezuma's account likely have been recorded?

Why does this matter?

These questions are intended to get students to think about who writes historical sources. Ask students: How do we learn about civilizations? Whose written records no longer exist? The Spanish destroyed nearly all of the Aztecs' records during the conquest, so much of what we know about the Aztecs was written by the conquerors. Why might this fact raise questions about reliability of accounts of the meeting between Cortés and Moctezuma?

3) hand out Document a and the Guiding questions.

Have students read Document A and complete the corresponding section of the Guiding Questions.

Explain to students that they will read and corroborate two documents about what Moctezuma actually said to Cortés when they first met.

4) Discuss student answers as a class.

Begin with sourcing:

(a) Who wrote the document? (b) When did he write it?

Remind students that sourcing is a big part of corroboration because we want to make sure that we're dealing with reliable sources.

This may be a good opportunity to refresh students' memory about reliability—what issues do we want to consider when evaluating the reliability of a source?

Students should know that reliability is connected to the author's authority, knowledge, motivation, purpose, as well as distance (geographic and temporal) from the event. No source is

perfectly objective, so we interrogate documents to determine whether we can trust the information in them.

Ask students if they think Cortés is a reliable source for the encounter. It is important that they recognize that Cortés is not entirely reliable because:

(a) he is writing to the King (his boss) and might be motivated to inflate his achievements, and

(b) he could have easily misunderstood Moctezuma, given the language and cultural barriers.

Ask a student to summarize what Cortés claimed Moctezuma said.

Example student answer: Moctezuma welcomed Cortés as the messenger of the king, whom they called their natural leader. He said that the ancestors had foretold their leader's descendants would return to conquer the land, and offered Cortés obedience.

Finally, discuss whether the document corroborates the textbook account. Students should see that the account does not support the textbook's claim that Moctezuma believed that Cortés was a god. The document says that Moctezuma believed that Cortés came from the same distant land as the Aztec ancestors.

5) hand out Document B.

Have students read the document and complete the corresponding section of the Guiding Questions.

6 Discuss student answers for Document B as a class.

Begin with sourcing:

(a) Who wrote the document and why? (b) Is it reliable?

The source of Document B is tricky. It was written by Aztecs under the supervision of a Spanish friar. This raises the question about what they were and were not permitted to write. Also the account was written long after the actual encounter.

Ask students to argue different sides in response to the question of whether or not the document is reliable. In the end, students should conclude that it cannot be considered entirely representative of the Aztec point of view.

Ask a student to summarize what Document B says about the encounter between Cortés and Moctezuma:

Example student answer: Moctezuma welcomed Cortés as a returning leader. He said that the ancestors had foretold their leader would return to sit upon his throne, and welcomed the Spaniards into the palace.

Then ask students whether Document B corroborates the textbook account. Again, the account does not support the textbook's claim that Moctezuma believed Cortés was a god.

7) hand out Document c.

Have students read it and answer the corresponding section of the Guiding Questions.

8) Discuss student answers for Document c as a class.

Begin with sourcing:

(a) Who wrote the document? When? (b) Is it reliable?

Given the author's background as a leading expert on colonial Latin American history, students should conclude that this is generally a reliable source for understanding what happened when Moctezuma met Cortés.

Ask students to how Document C compares to Documents A and B.

Students should note that Document C provides very different explanations for why Moctezuma told Cortés that the Aztecs had been expecting him and for why Spanish missionaries said that Moctezuma believed Cortés was Quetzalcoatl.

Ask students why Document C might differ so much from Documents A and B.

They should point out that Document C was written by a historian who has been able to do a great deal of research about this period of history to understand this particular episode.

9) Discuss student answers as a class.

Ask students:

(a) What is one reason why you might believe that Moctezuma welcomed Cortés into the Aztec capital?

Answer: Document A and Document B agree on this point. Even Document C indicates that Moctezuma welcomed Cortés, just not necessarily as a returning ruler.

Have students practice using the word ‘corroborate’—in other words, encourage them to say “The story is believable because Document B corroborates the account in Document A.”

(b) What is one reason why you might NOT believe that Moctezuma welcomed Cortés?

- Here students should discuss the fact that neither Document A or Document B is particularly reliable.
- Moreover, Document C provides evidence to suggest that the meeting was very different than what the textbook or Document A or Document B present.

(c) Finally, ask students how confident they are about about what really happened when Cortés met Moctezuma.

- Students should express reservations about what they know.
- They should recognize that the documents do not support the textbook account. They should also see that the primary documents themselves are not highly reliable sources of information.
- In the end, students should conclude that they don’t have a simple, definitive answer about what happened. It is understandable if some students are uncomfortable with this. Many students have been taught that history is a single, true story about what happened in the past. This lesson asks them to consider who writes history and how history is written—which requires a tolerance for uncertainty that many students haven’t yet learned.

You can finish the discussion by asking students what other documents might be good sources of

evidence about the encounter and by returning to the fact that there may not be many documents from the perspective of the Aztecs due to the conquest.

References

Textbook Passage Burstein, S. M., & Shek, R. (2006). *World history: Medieval to early modern times*. San Diego, CA: Holt, Rinehart, & Winston.

Document A Cortés, H. (1843). Second letter to Charles V. In G. Folsom (Ed. & Trans.), *The despatches of Hernando Cortes, the conqueror*

of Mexico, addressed to the Emperor Charles V. written during the conquest, and containing a narrative of its events (pp. 37-170). New York: Wiley & Putnam. Retrieved from http://books.google.com/books/about/The_despatches_of_Hernando_Cort%C3%A9s.html?id=xUsTAAAYAAJ

Document B Sahagún, B. (n.d.). *The Florentine codex, book 12* (N. Fitch, Trans.). (Original work published ca. 1570-1585). Retrieved from

<http://faculty.fullerton.edu/nfitch/nehaha/aztec10.html>

Document C Restall, M. (2003). *Seven myths of the Spanish conquest*. New York: Oxford University Press.

STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP SHEG.STANFORD.EDU

Annexe 7 – document de l'élève suggéré par RLH et utilisé par l'enseignant

Textbook Passage - cortés and Moctezuma

Name : _____ Date: _____

Directions Please read the textbook passage below and answer the following questions.

A small group of conquistadors led by Hernán Cortés reached Mexico in 1519. They were looking for gold. Hearing of this arrival, the Aztec emperor, Moctezuma II, believed Cortés to be a god. According to an Aztec legend, the god Quetzalcoatl was to return to Mexico in 1519. Cortés resembled the god's description from the legend.

Thinking that the god had returned, Moctezuma sent Cortés gifts, including gold. With getting more gold his motive, Cortés marched to the Aztec capital. When he got there, Moctezuma welcomed him, but Cortés took the emperor prisoner.

Source: A 2006 history textbook titled World History: Medieval to Early

Questions

(1) Who was Hernán Cortés?

(2) Who was Moctezuma?

(3) What happened when Cortés met Moctezuma in 1519?

Document A - Cortés's account (modified)

In his letter to King Charles, Cortés describes meeting Moctezuma and claims that Moctezuma told the following story about the origins of the Aztec people:

After being seated Moctezuma spoke as follows:

“We learned from our ancestors that those of us who inhabit this region descend from strangers who came here from a very distant land. We have also learned that a prince brought our people into these parts, and then returned to his native land.

“Much later, the prince returned to this region and found that his people had intermarried with the native inhabitants. When he asked them to return with him, they were unwilling to go, nor were they willing to see him as their leader, so he left. We have always heard that his descendants would come to conquer this land.

“From what you say of the great king who sent you here, we believe that your king is our natural leader. Especially because of the direction from which you say you have come, and because you say that you first learned of us a long time ago.

“Therefore be assured that we will obey you. And you have the power in all this land to command what is your pleasure, and it shall be done in obedience, and all that we have is at your disposal. And since you are in your own proper land and your own house, rest and refresh yourselves after your journey.”

Source: Letter by Hernán Cortés to King Charles V, written in 1520.

Document B - The Florentine Codex

Moctezuma addressed Cortés in these words: “Our lord, you are very welcome in your arrival in this land. You have come to satisfy your curiosity about your noble city of Mexico. You have come here to sit on your throne, which I have kept for you. . . . For I am not just dreaming, not just sleepwalking, not seeing you in my dreams. I have been worried for a long time, looking toward the unknown place from which you have come. Our ancestors said that you would come to your city and sit upon your throne. And now it has been fulfilled, you have returned. Go enjoy your palace, rest your body. Welcome our lords to this land.”

Source: Excerpt from the Florentine Codex, an account of Aztec life originally written by

Mexican natives between 1570-1585 under the supervision of Spanish friar Bernardino de Sahagún, whose primary goal was to convert the natives of Mexico to Christianity.

Document C - Historian Matthew Restall

These two excerpts come from historian Matthew Restall's book *Seven Myths of the Spanish Conquest*. Restall is a professor of history at Penn State University and is considered to be one of the world's leading scholars of colonial Latin American history. In Excerpt 1, Restall offers a possible explanation for why Moctezuma told Cortés that he had been expecting him.

Excerpt 1

[In royal Aztec culture], to be polite and courteous one must avoid speaking bluntly or directly, which requires saying the opposite of what one means. Thus Moctezuma's assertion that he and his predecessors were just safeguarding the rulership of the Mexica empire in anticipation of Cortés's arrival is not to be taken literally. It is . . . meant to convey the opposite — Moctezuma's stature . . . — and to function as a courteous welcome to an important guest.

Source: *Seven Myths of the Spanish Conquest*, written by *Matthew Restall in 2003*.

In Excerpt 2, Restall offers a possible explanation for why Spanish priests said that Moctezuma believed Cortés was Quetzacoatl.

Excerpt 2

[The Franciscans'] concerns were more religious than political, and [their] emphasis was on the legitimacy and divine approval of Christianization campaigns. . . . [Motolinía seized upon the idea] that Mexico's natives somehow anticipated the arrival of the Spaniards — an anticipation that proved the Conquest was part of God's plan for the Americas. For this reason, Franciscans such as Motolinía appear to have invented the Cortés-Quetzalcoatl identification after Conquest.

Source: *Seven Myths of the Spanish Conquest*, written by *Matthew Restall in 2003*.

Name : _____ Date: _____

Questions - Document A

(1) Who wrote Document A? _____

When? _____

(2) Who was the recipient of Document A?

How might this influence the content of Document A?

(3) According to Document A, what did Moctezuma say to Cortés?

(4) Does Document A corroborate the textbook account?

(5) What is one reason Document A would be a reliable source to understand what happened when Moctezuma met Cortés?

(6) What is one reason Document A would not be a reliable source to understand what happened when Moctezuma met Cortés?

Questions - Document B

(1) Who wrote Document B? _____

When? _____

(2) Who supervised the writing of Document B? _____

How might this influence the content of Document B?

(3) According to Document B, what did Moctezuma say to Cortés?

(4) Does Document B corroborate the textbook account?

(5) What is one reason Document B would be a reliable source to understand what happened when Moctezuma met Cortés?

(6) What is one reason Document B would not be a reliable source to understand what happened when Moctezuma met Cortés?

(7) How does Document A compare to Document B?

Questions - Document c

(1) Who wrote Document C? _____

When? _____

Based on this information, do you think this is a reliable account of what happened when Moctezuma met Cortés? Why or why not?

(2) According to Document C, why did Moctezuma tell Cortés that the Aztecs had been expecting him?

(3) According to Document C, why did Spanish missionaries claim that Moctezuma believed Cortés was Quetzacoatl?

(4) How does Document C's account of what happened when Moctezuma met Cortés compare to Document A and Document B?

Questions (conclusion)

(1) What is one reason why you might believe that Moctezuma welcomed Cortés into the Aztec capital?

(2) What is one reason why you might not believe that Moctezuma welcomed Cortés?

(3) Based on these three documents, how confident are you in knowing what happened during their first meeting? Explain.
